



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Estudio de la inclusión en las Aulas Abiertas
Especializadas de la Región de Murcia desde
la voz del alumnado

Dña. Carmen María Caballero García
2021



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**Estudio de la inclusión en las Aulas Abiertas
Especializadas de la Región de Murcia desde la
voz del alumnado**

Presentado por:

Dña. Carmen María Caballero García

Directores:

Dra. Pilar Arnaiz Sánchez
Dr. Andrés Escarbajal Frutos

Murcia
2021



UNIVERSITY OF MURCIA
FACULTY OF EDUCACIÓN

**Study of the inclusion in the Specialized Open
Classrooms of the Region of Murcia from
students' voice**

PhD Candidate:

Ms. Carmen María Caballero García

Advisors:

Dr. Pilar Arnaiz Sánchez
Dr. Andrés Escarbajal Frutos

Murcia
2021



Esta tesis doctoral ha sido financiada por el Gobierno de España a través del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Mostramos nuestro profundo agradecimiento por la concesión de un Contrato Predoctoral para la Formación del Personal Investigador FPI-2017 (referencia BES-2017-079833). También por la financiación de las estancias internacionales en la Queen's University de Belfast (Irlanda del Norte, Reino Unido) y en la University College de Dublín (República de Irlanda).

INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D.^a Carmen María Caballero García ha presentado la memoria de trabajo de la Tesis Doctoral titulada *"Estudio de la inclusión en las Aulas Abiertas Especializadas de la Región de Murcia desde la voz del alumnado."*, dirigida por D.^a Pilar Arnaiz Sánchez y D. Andrés Escarbajal Frutos a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día ocho de junio de dos mil veintiuno¹, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno de la Presidenta de la Comisión.

Vº Bº
LA PRESIDENTA DE LA
COMISIÓN DE ÉTICA DE
INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: María Senena Corbalán García

ID: 3478/2021

¹A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación



Aclaración inicial:

En varias ocasiones, en el presente trabajo, se empleará el masculino como valor genérico para hacer referencia a ambos géneros, para y con el fin de facilitar la lectura del texto.



***Dedicado, con cariño, a mi abuela
Carmina y a mis padres M^a
Fuensanta y Pedro Javier.***





Agradecimientos:

A todos aquellos que me han apoyado hasta el día de hoy. Sin todos ellos, la lectura de esta tesis doctoral no sería posible.

A mis excepcionales y queridos directores de tesis. A la Dra. Pilar Arnaiz Sánchez, la mejor maestra que alguien puede tener, por su dedicación, rigurosidad, orientación, cariño y ayuda siempre que la he necesitado. Por su buen hacer tanto a nivel profesional como personal, por todo lo que me ha enseñado, por las oportunidades brindadas, gracias Pilar, de corazón. Al Dr. Andrés Escarbajal Frutos, por su ayuda, guía, apoyo y cariño, por ser el primero en confiar en mí desde el inicio de mi andadura académica, por su carácter cercano, por las puertas abiertas, por su amistad y buenos consejos, gracias infinitas Andrés.

Al Ministerio de España, por brindarme la oportunidad de realizar un contrato Pre-doctoral FPI-2017 en el proyecto de Investigación “Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia”. También, por posibilitar mis dos estancias de investigación en la Queen’s University de Belfast (Irlanda del Norte) y en la University College Dublín (Irlanda), donde he conocido y aprendido de profesionales con un gran corazón: Dr. Laura Lundy, Dr. Bronagh Byrne, Dr. Gabriela Martínez y Dr. Joyce Senior, así como de sus equipos. Gracias a todos.

A todos los miembros del grupo de investigación “Educación Inclusiva: Escuela para Todos” por su apoyo y por lo que me han enseñado. Especialmente a Remedios de Haro, Salvador Alcaraz, Ana B. Mirete, Mónica Porto, Rogelio Martínez, José Manuel Guirao, Francisco Javier Soto y Carlos F. Garrido. Gracias compañeros.

A todos los profesionales, PDI y PAS, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (DOE), por su buen trato y consideración desde mi entrada a este maravilloso departamento.

A mi familia, por su gran apoyo y por haber guiado mi educación, y la de mi hermana, de una forma pulcra y cuidada. Gracias a mis padres, Pedro Javier y M^a Fuensanta, por su cariño, dedicación y esfuerzo por mí y por mi hermana, sus dos mayores tesoros, os adoro. Gracias a mi hermana M^a Fuensanta, por ser mi otra mitad y mi mayor apoyo, juntas hacemos el mejor equipo. Especialmente, gracias a mi abuela Carmina por su buena crianza, su excelente educación y su incalculable valor humano. Sin ti, querida abuela, no estaría aquí hoy defendiendo

esta tesis. También agradecer a mi madrina Carmen M^a y a mi padrino Gustavo por todo el amor que me han dado a lo largo de mi vida, así como a mis primas María y Elisabeth.

A Jorge, por haber vivido este proceso conmigo. Por los consejos, el apoyo y la ayuda. Millones de gracias.

A mis amigos de toda y para toda la vida. A Laura, José E. y David por creer siempre en mí, por ser la mejor familia elegida, por todos los momentos vividos -y los que quedan- mis queridos y maravillosos amigos. A mis amigas Virginia y Rosa M^a, por estar a mi lado y acompañarme en este camino a lo largo de los años. Gracias.

A mis compañeros doctorandos, por su ayuda, por los cafés de descanso y por todos los momentos vividos. Especialmente a mis compañeros de departamento; Elena, Abraham, Yonatan, Pedro y Paloma. Espero compartir muchos años a vuestro lado. También a mis compañeras y, por siempre, amigas de la carrera de Educación Primaria.

A todos mis compañeros de AJIUM, por su buen hacer en la defensa de los derechos y libertades de los jóvenes investigadores. Ha sido un placer formar parte del equipo directivo durante las dos legislaturas. Gracias a todos.

Al autor y pintor Rubén de Luis, por concederme y posibilitarme la ilustración de sus maravillosas obras para la maquetación de esta Tesis Doctoral. Muchas gracias.

Por último, mostrar agradecimiento a todos los colegios e institutos de la Región de Murcia que se han involucrado en esta investigación. También, a todos los niños/as y jóvenes que forman parte de las Aulas Abiertas Especializadas y que han alzado su voz para que esta sea escuchada y reconocida. Ellos son los verdaderos protagonistas de este trabajo.

Las palabras se quedan cortas, gracias, de corazón.



INDICE GENERAL

RESUMEN	1
<i>ABSTRACT</i>	3
INTRODUCCIÓN GENERAL	5
<i>GENERAL INTRODUCTION</i>	11
<u>PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</u>	17
CAPÍTULO 1. EDUCAR EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN	19
INTRODUCCIÓN.....	21
1.1. La educación bajo el paradigma la inclusión.....	22
1.1.1. Impulsos reformistas: convenciones y declaraciones internacionales en pro de la inclusión.....	26
1.1.2. La inclusión: un asunto de derechos humanos, de justicia social y de equidad.....	33
1.1.3. La diversidad como valor educativo de enriquecimiento para toda la comunidad escolar.....	39
1.2. La educación inclusiva: aproximación conceptual.....	44
1.2.1. Concepto de educación inclusiva: claves del modelo educativo.....	45
1.2.2. Las características de una educación inclusiva.....	52
1.2.3. La escuela inclusiva: una escuela de todos y para todos.....	56
1.2.3.1. <i>Una escuela comunitaria e incluida en el territorio</i>	57
1.2.3.2. <i>Presencia, participación y éxito de todo el alumnado en la escuela inclusiva</i>	61
1.2.3.3. <i>El Diseño Universal del Aprendizaje en aulas que caminan hacia la inclusión</i>	67
1.3. El camino pedregoso de la Educación Inclusiva.....	72
1.3.1. Dificultades para el progreso y la consecución de la educación inclusiva	73
1.3.2. Los retos que enfrenta la educación de este siglo para el avance hacia la educación inclusiva	80

CAPÍTULO 2. LA VOZ DEL ALUMNADO PARA EL CAMBIO Y LA MEJORA DE LA ESCUELA.....	85
INTRODUCCIÓN.....	87
2.1. El movimiento de la Voz del Alumnado: escuchando a los principales protagonistas.....	89
2.1.1. Los distintos enfoques de la voz del alumnado.....	93
2.1.2. La defensa incesante del derecho a ser escuchados.....	97
2.1.2.1. <i>Impulsos por la consideración de la voz del alumnado.....</i>	99
2.1.3. La participación y voz del alumnado para el cambio y la mejora en la escuela democrática.....	101
2.2. La voz del alumnado en situación de (dis)capacidad u otras dificultades para el aprendizaje.....	107
2.2.1. El cauce dialógico de la voz del alumnado y la inclusión.....	110
2.2.2. Experiencias que han escuchado la voz del alumnado más vulnerable: alumnado en situación de (dis)capacidad.....	113
2.2.3. Técnicas tradicionales y creativas para la escucha democrática de la voz del alumnado.....	119
2.3. La Investigación y el movimiento de la Voz del Alumnado.....	123
2.3.1. La investigación participativa: estudiantes como investigadores	124
2.3.2. Procesos de investigación sobre la voz del alumnado: la complementariedad paradigmática.....	129
2.3.3. Consideraciones éticas en la investigación sobre la voz del alumnado.....	133
 CAPÍTULO 3. LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO: AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS.....	 139
INTRODUCCIÓN.....	141
3.1. Actuaciones y medidas de atención a la diversidad en la Región de Murcia.....	142
3.1.1. Actuaciones generales y medidas ordinarias de atención a la diversidad.....	144
3.1.2. Medidas específicas de atención a la diversidad.....	149



3.2. Aulas de educación especial en centros ordinarios.....	152
3.2.1. Aulas de educación especial en centros ordinarios: un recorrido nacional e internacional.....	153
3.2.1.1. <i>Un recorrido internacional: aulas especializadas en contextos educativos regulares</i>	153
3.2.1.2. <i>Un recorrido nacional: aulas especializadas en contextos educativos regulares</i>	157
3.2.2. Las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia: organización y funcionamiento.....	167
3.3. Estudios sobre Aulas Abiertas Especializadas.....	173
3.3.1. Estudios realizados sobre aulas de educación especial en centros ordinarios del entorno internacional	174
3.3.2. Estudios realizados sobre aulas de educación especial en centros ordinarios del entorno nacional	179
3.3.3. Limitaciones de las Aulas Abiertas Especializadas en el camino hacia la inclusión.....	185
<u>SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO</u>	189
CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	191
INTRODUCCIÓN.....	193
4.1. Planteamiento de la investigación y objetivos.....	194
4.2. Metodología.....	196
4.2.1. Diseño de la investigación.....	197
4.2.2. Participantes.....	199
4.2.2.1. <i>Participantes en la fase cuantitativa</i>	199
4.2.2.2. <i>Participantes en la fase cualitativa</i>	203
4.2.3. Instrumentos y técnicas de recogida de la información.....	206
4.2.3.1. <i>Instrumentos de la fase cuantitativa</i>	206
4.2.3.2. <i>Técnicas de la fase cualitativa</i>	209
4.2.4. Procedimiento.....	214
4.2.5. Análisis de datos.....	219
4.2.5.1. <i>Análisis de datos cuantitativos</i>	219
4.2.5.2. <i>Análisis de datos cualitativos</i>	219

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	223
INTRODUCCIÓN.....	225
5.1. Resultados Objetivo Específico 1. Estudiar la progresión de apertura de Aulas Abiertas desde su creación y su distribución geográfica en las etapas de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria.....	225
5.1.1. Progresión de apertura de Aulas Abiertas Especializadas desde su creación.....	225
5.1.2. Distribución geográfica de las Aulas Abiertas en la Región de Murcia.....	226
5.2. Resultados Objetivo Específico 2. Analizar las características psicopedagógicas del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas Especializadas.....	229
5.3. Resultados Objetivo Específico 3. Examinar la percepción del alumnado de Aula Abierta hacia su aula especializada y los distintos elementos que la integran.....	231
5.3.1. Opinión del alumnado de aula abierta hacia su aula especializada y hacia los profesores y los compañeros de la misma.....	231
5.3.2. Valoración del alumnado de aulas abiertas hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo en el aula especializada.....	236
5.4. Resultados Objetivo Específico 4. Analizar la asistencia y participación del alumnado de Aula Abierta en el Aula de Referencia desde su perspectiva y la valoración hacia los distintos elementos que integran el aula ordinaria.....	245
5.4.1. Grado de asistencia y participación del alumnado de las Aulas Abiertas en sus Aulas de Referencia desde su perspectiva.....	245
5.4.2. Valoración del alumnado de las aulas abiertas hacia el aula de referencia, los compañeros, los profesores y las asignaturas de esta aula.....	255
5.5. Resultados Objetivo Específico 5. Examinar la acogida, relación y participación del alumnado de las Aulas Abiertas en las aulas ordinarias y las actitudes del profesorado hacia la inclusión, desde la percepción del alumnado de las Aulas de Referencia.....	261
5.5.1. Acogida de los alumnos de las Aulas Abiertas en las Aulas de Referencia según los alumnos de las aulas ordinarias.....	261



5.5.2. Participación de los alumnos de las Aulas Abiertas con los compañeros de las Aulas de Referencia según la percepción de estos últimos.....	266
5.5.3. Relación de los alumnos de las Aulas Abiertas con los compañeros de las Aulas de Referencia según la percepción de estos últimos.....	271
5.5.4. Actitudes del profesorado de las aulas ordinarias hacia el alumnado de las Aulas Abiertas según la opinión de los compañeros de referencia.....	277
5.6. Resultados Objetivo Específico 6. Estudiar el nivel de socialización del alumnado de las Aulas Abiertas con sus compañeros de referencia fuera de las aulas.....	282
5.6.1. Socialización del alumnado en los tiempos de recreo.....	282
5.6.2. Socialización del alumnado en las fiestas de cumpleaños.....	288
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	295
INTRODUCCIÓN.....	297
6.1. Discusión de resultados.....	297
6.1.1. Discusión Objetivo Específico 1. Estudiar la progresión de apertura de Aulas Abiertas desde su creación y su distribución geográfica en las etapas de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria.....	297
6.1.2. Discusión Objetivo Específico 2. Analizar las características psicopedagógicas del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas Especializadas.....	300
6.1.3. Discusión Objetivo Específico 3. Examinar la valoración del alumnado de Aula Abierta hacia su aula especializada y los distintos elementos que la integran.....	301
6.1.4. Discusión Objetivo Específico 4. Analizar la asistencia y participación del alumnado de Aula Abierta en el Aula de Referencia desde su perspectiva y la valoración hacia los distintos elementos que integran el aula ordinaria.....	305
6.1.5. Discusión Objetivo Específico 5. Examinar la acogida, relación y participación del alumnado de las aulas abiertas en las aulas ordinarias y las actitudes del profesorado hacia la inclusión, desde la percepción del alumnado de las Aulas de Referencia.....	310
6.1.6. Discusión Objetivo Específico 6. Estudiar el nivel de socialización del alumnado de las Aulas Abiertas con sus compañeros de referencia fuera de las aulas.....	320
6.2. Conclusiones.....	324

6.2. Conclusiones.....	333
REFERENCIAS.....	343
ANEXOS.....	385
ANEXO 1: Hoja de consentimiento informado para los progenitores del alumnado.....	387
ANEXO 2: Hoja de asentimiento informado para el alumnado.....	388
ANEXO 3: Cuestionario para valorar las Aulas Abiertas de la Región de Murcia desde la perspectiva de su alumnado.....	391
ANEXO 4: Cuestionario dirigido al alumnado de referencia.....	402



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principios que enmarcan el concepto de inclusión.	
Tabla 2. Premisas para el desarrollo de la inclusión desde la perspectiva de los derechos.	24
Tabla 3. Definiciones de Educación Inclusiva en relación a los conceptos de comunidad y participación.	38
Tabla 4. Formas de entender y concebir a la Educación Inclusiva.	45
Tabla 5. Principios y pautas para un Desarrollo Universal de Aprendizaje.	48
Tabla 6. Grados de participación del alumnado en los procesos de investigación.	69
Tabla 7. Consideraciones y preguntas para escuchar la voz del alumnado en la escuela inclusiva.	91
Tabla 8. Actuaciones generales de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.	110
Tabla 9. Medidas ordinarias de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.	144
Tabla 10. Medidas específicas de atención a la diversidad en la Región de Murcia.	147
Tabla 11. Situaciones de expulsión o exclusión educativa.	149
Tabla 12. Muestra invitada y muestra participante en la fase cuantitativa del estudio.	175
Tabla 13. Etapa educativa de los participantes de la fase cuantitativa y titularidad del centro en el que están escolarizados.	199
Tabla 14. Distribución de los participantes en la fase cualitativa de la investigación por aula y centro.	201
Tabla 15. Ítems del cuestionario de alumnos de referencia diferenciados por tópicos o dimensiones.	204
Tabla 16. Libro de categorías y códigos empleados para el análisis de la información cualitativa.	208
Tabla 17. Distribución geográfica de las Aulas Abiertas Especializadas en los cursos 2018/2019 y 2019/2020.	220
Tabla 18. Necesidades educativas especiales del alumnado de las Aulas Abiertas. Curso 2018/2019.	227
Tabla 19. Necesidades educativas especiales del alumnado de las Aulas Abiertas. Curso 2019/2020.	229
	230

Tabla 20. Estadísticos descriptivos de los ítems que aluden a la opinión del alumnado de Aula Abierta hacia su aula especializada, los profesores y los compañeros de la misma.	231
Tabla 21. Prueba Chi-cuadrado de los ítems que aluden a la opinión del alumnado de Aula Abierta hacia su aula especializada y hacia los profesores y compañeros de la misma.	232
Tabla 22. Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la valoración hacia el Aula Abierta, los compañeros y los profesores.	233
Tabla 23. Estadísticos descriptivos de los ítems que aluden a la opinión del alumnado de Aula Abierta hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo en el aula especializada.	237
Tabla 24. Prueba Chi-cuadrado de los ítems que aluden a la opinión del alumnado de Aula Abierta hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo en su aula especializada.	238
Tabla 25. Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la valoración del alumnado del Aula Abierta hacia las dinámicas y los materiales de su aula especializada.	239
Tabla 26. Estadísticos descriptivos del ítem que alude a la asistencia del alumnado de las Aulas Abiertas en las Aulas ordinarias de Referencia.	245
Tabla 27. Estadísticos descriptivos del ítem que alude al número de sesiones semanales del alumnado del Aula Abierta en su Aula ordinaria de Referencia.	246
Tabla 28. Estadísticos descriptivos de los ítems que aluden a la participación del alumnado de las Aulas Abiertas en las distintas asignaturas con su Aula de Referencia.	248
Tabla 29. Prueba Chi-cuadrado del ítem que alude a la salida del alumnado de Aula Abierta a su Aula de Referencia.	249
Tabla 30. Prueba U de Mann Whitney del ítem que alude al número de sesiones semanales del alumnado de las Aulas Abiertas en las Aulas de Referencia.	249
Tabla 31. Prueba U de Mann Whitney del ítem que alude al número de sesiones semanales del alumnado de las Aulas Abiertas en las Aulas de Referencia.	250
Tabla 32. Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la opinión del alumnado de Aula Abierta sobre su presencia y participación en el Aula de Referencia.	251
Tabla 33. Estadísticos descriptivos de los ítems que aluden a la valoración del alumnado del Aula Abierta hacia el Aula de Referencia y hacia los profesores y compañeros de la misma.	255
Tabla 34. Estadísticos descriptivos de los ítems que aluden a la valoración del alumnado del Aula Abierta hacia las diversas asignaturas a las que asiste al Aula de Referencia.	256



Tabla 35. Prueba U de Mann Whitney de los ítems que aluden a la valoración del alumnado del Aula Abierta hacia el Aula de Referencia, los compañeros y los profesores de la misma.	257
Tabla 36. Prueba U de Mann Whitney de los ítems que aluden a la valoración del alumnado del Aula Abierta hacia las asignaturas a las que asisten con su grupo ordinario de referencia.	257
Tabla 37. Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la valoración del alumnado de Aula Abierta sobre los profesores y compañeros del Aula de Referencia.	258
Tabla 38. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los alumnos de las Aulas de Referencia hacia los ítems referidos a la acogida del alumnado de las Aulas Abiertas en las aulas ordinarias.	261
Tabla 39. Prueba U de Mann Whitney de los ítems que aluden a la acogida del alumnado del Aula Abierta en el aula ordinaria.	262
Tabla 40. Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la acogida según los compañeros de referencia.	263
Tabla 41. Estadísticos descriptivos de las valoraciones del alumnado de las Aulas de Referencia hacia los ítems referidos a la participación del alumnado de las Aulas Abiertas junto a ellos.	267
Tabla 42. Prueba U de Mann Whitney de los ítems que aluden a la participación del alumnado del Aula Abierta con el aula ordinaria.	268
Tabla 43. Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la participación según los compañeros de referencia.	269
Tabla 44. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los alumnos de las Aulas de Referencia hacia la relación con sus compañeros de las Aulas Abiertas.	272
Tabla 45. Prueba U de Mann Whitney de los ítems que aluden a la relación entre el alumnado de referencia y sus compañeros de las Aulas Abiertas.	273
Tabla 46. Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la relación entre el alumnado según los compañeros de referencia.	274
Tabla 47. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los alumnos de las Aulas de Referencia hacia la actitud del profesorado.	278
Tabla 48. Prueba U de Mann Whitney de los ítems que aluden a la valoración hacia la actitud del profesorado del Aula de Referencia.	279
Tabla 49. Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a las actitudes del profesorado de referencia hacia el alumnado de las Aulas Abiertas según los compañeros de referencia.	280
Tabla 50. Estadísticos descriptivos de los ítems referidos al estado de ánimo y nivel de juego del alumnado de las Aulas Abiertas en los tiempos de recreo.	282

Tabla 51. Prueba Chi-cuadrado de los ítems que aluden a los tiempos de recreo del alumnado del Aula Abierta.	284
Tabla 52. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los alumnos de las Aulas de Referencia hacia el ítem referido a la relación en los tiempos de recreo.	284
Tabla 53. Prueba U de Mann Whitney del ítem que alude a los tiempos de recreo del cuestionario de alumnos de referencia.	285
Tabla 54. Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la socialización del alumnado durante los recreos.	286
Tabla 55. Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los alumnos de las Aulas Abiertas hacia el ítem referido a la asistencia a fiestas de cumpleaños.	288
Tabla 56. Prueba Chi-cuadrado de los ítems que aluden a la asistencia a fiestas de cumpleaños por parte del alumnado de Aula Abierta.	289
Tabla 57. Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la socialización del alumnado en fiestas de cumpleaños.	290



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.	29
Figura 2. Modalidades de escolarización para el alumnado en situación de (dis)capacidad.	36
Figura 3. Indicadores de los procesos dialécticos de exclusión e inclusión educativa.	37
Figura 4. Fotografía “Seconda soluzione di inmortalità: l’universo è immobile” de Gino De Dominicis, 1972.	43
Figura 5. Claves necesarias para el desarrollo de la escuela inclusiva.	50
Figura 6. Características de la Educación Inclusiva.	53
Figura 7. Requisitos de la escuela inclusiva.	61
Figura 8. Dimensiones, tareas y naturaleza dialéctica de la educación inclusiva.	63
Figura 9. La cultura escolar y su relación con los elementos que conforman el proceso educativo y la vida escolar.	64
Figura 10. Mapa de los distintos enfoques de la voz del alumnado.	94
Figura 11. Dificultades para escuchar la voz del alumnado.	105
Figura 12. Grados de participación del alumnado durante la investigación.	126
Figura 13. Fases del proceso de investigación en el que el alumnado participa como investigador.	127
Figura 14. Proceso a seguir en las investigaciones del ámbito de la educación.	130
Figura 15. Desarrollo y fases de los métodos mixtos de investigación.	131
Figura 16. Clasificación de los métodos mixtos de investigación.	131
Figura 17. Denominación de las Aulas de Educación Especial en centros ordinarios en España.	158
Figura 18. Esquema del diseño mixto explicativo secuencial desarrollado en la investigación.	198
Figura 19. Participantes de la investigación en la fase cuantitativa.	200
Figura 20. Género de los alumnos participantes en la fase cuantitativa del estudio.	200
Figura 21. Edad del alumnado participante en la fase cuantitativa perteneciente a Aula Abierta.	202
Figura 22. Cursos de permanencia en el centro de los participantes de Aula Abierta en la fase cuantitativa.	202

Figura 23. Curso académico del alumnado participante de Aulas de Referencia en la fase cuantitativa.	203
Figura 24. Participantes en la fase cualitativa según el tipo de aula en la que están escolarizados.	204
Figura 25. Género de los participantes en la fase cualitativa.	205
Figura 26. Tipo de necesidad educativa especial del alumnado de Aula Abierta participante en la fase cualitativa.	205
Figura 27. Ejemplo de ítems del cuestionario destinado al alumnado de Aula Abierta.	207
Figura 28. Ejemplo de un mismo ítem en las dos versiones del cuestionario del alumnado de referencia.	209
Figura 29. Fase “Coloquio Individual” para la técnica del Mural de las Situaciones con dos alumnos del Aula Abierta de primaria.	210
Figura 30. Fase “Gran Coloquio” para la técnica del Mural de las Situaciones con todos los alumnos del Aula Abierta de secundaria.	211
Figura 31. Desarrollo del grupo de discusión con el alumnado del Aula de Referencia de Primaria.	212
Figura 32. Desarrollo del grupo de discusión con un grupo de alumnos del Aula de Referencia de Secundaria.	212
Figura 33. Desarrollo de la técnica “Este soy yo y así me presento”.	213
Figura 34. Desarrollo de la técnica “Ficha sobre mi amigo del Aula Abierta”.	214
Figura 35. Procedimiento desarrollado en la investigación mixta secuencial de la Tesis Doctoral.	215
Figura 36. Progresión de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia por curso escolar y etapa.	226
Figura 37. Distribución de las Aulas Abiertas en los cursos 2018/2019 y 2019/2020 por etapa y titularidad de centro.	228
Figura 38. Códigos de análisis para la Categoría “Valoración hacia el Aula Abierta Especializada, los compañeros y los profesores”.	233
Figura 39. Códigos de análisis para la Categoría “Valoración del alumnado de las Aulas Abiertas hacia los materiales y las dinámicas de su aula especializada”.	239
Figura 40. Tipo de acompañamiento que recibe el alumnado de las Aulas Abiertas cuando asiste al Aula de Referencia.	246
Figura 41. Asignaturas a las que asiste el alumnado de las Aulas Abiertas dentro de las Aulas de Referencia.	247
Figura 42. Códigos de análisis para la Categoría “Opinión del alumnado de Aula Abierta sobre su presencia y participación en el Aula de Referencia”.	251



Figura 43. Códigos de análisis para la Categoría “Valoración del alumnado de Aula Abierta sobre los profesores y compañeros del Aula de Referencia”.	258
Figura 44. Códigos de análisis para la Categoría “Acogida en el aula de referencia”.	263
Figura 45. Códigos de análisis para la Categoría “Participación en el Aula de Referencia”.	269
Figura 46. Códigos de análisis para la Categoría “Relación con los compañeros de referencia”.	274
Figura 47. Códigos de análisis para la Categoría “Actitudes del profesorado de referencia”.	279
Figura 48. Compañeros con los que juega el alumnado de Aula Abierta en el recreo.	283
Figura 49. Códigos de análisis para la categoría “Socialización del alumnado en los recreos”.	285
Figura 50. De qué compañeros son las fiestas de cumpleaños a las que asiste el alumnado de las Aulas Abiertas Especializadas.	289
Figura 51. Códigos de análisis para la categoría “Socialización del alumnado en fiestas de cumpleaños”.	290



RESUMEN

Los sistemas educativos del presente siglo enfrentan el reto de asegurar una educación inclusiva para todo el alumnado, sin posible excepción, en los contextos educativos ordinarios y normalizados. De hecho, este es uno de los objetivos principales que se ha planteado en la Agenda Internacional 2030 para el desarrollo sostenible. Para lograr este propósito, en el sistema educativo español coexisten múltiples medidas específicas de atención a la diversidad destinadas a la atención y respuesta educativa del alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Concretamente, entre las medidas disponibles, en la Comunidad de la Región de Murcia se viene desarrollando la medida de las Aulas Abiertas Especializadas desde el curso escolar 1995-1996. Así, esta medida va dirigida a la escolarización, en los centros ordinarios, del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes que precisa de un apoyo extenso y generalizado y de adaptaciones curriculares significativas en la mayoría de las áreas del currículo. De este modo, se pretende reducir la escolarización de este tipo de alumnado en entornos segregados de educación especial, favoreciendo su presencia en los entornos normalizados y, con ello, la interacción y socialización junto al resto de iguales de los centros regulares.

A pesar de que la medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas lleva implantada en la Región de Murcia más de 25 años, hasta el momento, no se ha realizado ningún proceso de evaluación con el objetivo de analizar el funcionamiento de esta medida y el grado de inclusión de los estudiantes destinatarios a partir de las voces de los propios protagonistas: el alumnado de las Aulas Abiertas y sus compañeros de las Aulas ordinarias de Referencia. En consecuencia, el objetivo general de esta tesis doctoral es analizar la inclusión del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas de los centros ordinarios de la Región de Murcia desde su voz y la de sus compañeros de las Aulas de Referencia. Además, para dar cumplimiento a este objetivo general se han planteado seis objetivos específicos, que son:

1. Estudiar la progresión de apertura de Aulas Abiertas desde su creación y su distribución geográfica en las etapas de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria.
2. Analizar las características psicopedagógicas del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas Especializadas.
3. Examinar la percepción del alumnado de Aula Abierta hacia su aula especializada y los distintos elementos que la integran.
4. Analizar la asistencia y participación del alumnado de Aula Abierta en el Aula de Referencia desde su perspectiva y la valoración hacia los distintos elementos que integran el aula ordinaria.

5. Examinar la acogida, relación y participación del alumnado de las Aulas Abiertas en las Aulas Ordinarias y las actitudes del profesorado hacia la inclusión desde la percepción del alumnado de las Aulas de Referencia.

6. Estudiar el nivel de socialización del alumnado de las Aulas Abiertas con sus compañeros de referencia fuera de las aulas.

El enfoque metodológico de esta investigación es mixto secuencial (CUAN → Cual) a través de un diseño no experimental y descriptivo. Los participantes involucrados en la fase cuantitativa de este estudio han sido 2996 alumnos involucrados en el desarrollo de las Aulas Abiertas Especializadas de 58 centros educativos, de los cuales, 347 estaban escolarizados en las propias Aulas Abiertas y 2649 en las Aulas de Referencia. Los participantes en la fase cualitativa del estudio han sido 73 estudiantes relacionados con las Aulas Abiertas Especializadas de dos centros educativos de la Región de Murcia, de los que 16 estaban escolarizados en las Aulas Abiertas y 57 en las Aulas de Referencia.

Los instrumentos empleados para la recogida de la información de la fase cuantitativa son dos cuestionarios diseñados ad-hoc con el objetivo de recoger las voces del alumnado involucrado en la medida específica de las Aulas Abiertas. Las técnicas seleccionadas para la obtención y escucha de la voz de los estudiantes en la fase cualitativa han sido cuatro: el mural de las situaciones; el grupo de discusión; técnica este soy yo y, por último; ficha sobre mi amigo del aula abierta.

Los resultados del estudio ponen de manifiesto la presencia de importantes limitaciones en la inclusión del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas Especializadas, al verse limitadas sus posibilidades de presencia, participación y aprendizaje dentro de sus Aulas de Referencia y, también, en las actividades o dinámicas comunes que se llevan a cabo en el centro regular. Por tanto, se concluye que esta medida específica no cumple con los principios de la educación inclusiva, actuando como una modalidad educativa “paralela” y “distinta” a la ordinaria, lo que es causante de procesos de exclusión y/o desigualdad. En conclusión, a partir de los hallazgos de este estudio, se aboga por una profunda reflexión sobre la organización y el funcionamiento de esta medida específica, realizando todos aquellos cambios y mejoras que sean pertinentes para avanzar hacia un modelo de escuela plenamente inclusivo y abandonado prácticas educativas que siguen ancladas en el modelo del déficit.



ABSTRACT

The education systems of this century face the challenge of guaranteeing an inclusive and quality education for all students, without exception, within ordinary and standardized educational contexts. In fact, this is one of the main goals that have been set out in the 2030 International Agenda for sustainable development. To achieve this purpose, in the Spanish educational system there are multiple specific measures of attention to diversity aimed at the attention and educational response of students with Special Educational Needs (SEN). Specifically, among the available measures, in the Autonomous Community of the Region of Murcia, the measure of Specialized Open Classrooms has been developing since the 1995-1996 school year. Thus, this measure is aimed at schooling in ordinary centers for students with several and permanent Special Educational Needs who require extensive and generalized support and significant curricular adaptations in most areas of the curriculum. In this way, it is intended to reduce the enrollment of this type of student in the segregated centers of Special Education, favoring their presence in normalized environments and, with it, interaction and socialization with the rest of the peers of the regular centers.

Although the specific measure of the Open Classrooms Specialized leads implanted in the region of Murcia over 25 years, so far, it has not been any research process in order to analyze the functioning of the measure and degree of inclusion of the target students based on the voices of the protagonists themselves: the students in the open classrooms and their peers in the ordinary classrooms of reference. Consequently, the general objective of this doctoral thesis is to analyze the inclusion of the students enrolled in the Open Classrooms of the ordinary centers of the Region of Murcia from their voice and that of their peers in the ordinary Reference Classrooms. In addition, to fulfill this general objective, the following specific objectives have been set:

1. Study the progression of the opening of Open Classrooms since its creation and its geographical distribution in the stages of Infant and Primary Education and Secondary Education.
2. Analyze the psychopedagogical characteristics of the students enrolled in the Specialized Open Classrooms.
3. Examine the perception of Open Classroom students towards their specialized classroom and the different elements that comprise it.
4. Analyze the attendance and participation of the Open Classroom students in the Reference Classroom from their perspective and the assessment of the different elements that make up the ordinary classroom.
5. Examine the reception, relationship and participation of the students of the Open Classrooms in the Ordinary Classrooms and the attitudes of the

teaching staff towards inclusion from the perception of the students of the Reference Classrooms.

6. Study the level of socialization of the Open Classroom students with their peers of reference outside the classrooms.

The methodological approach of this research is mixed sequential (QUAN → Qual) through a non-experimental and descriptive design. The participants involved in the quantitative phase of this study were 2996 students involved in the development of the specialized Open Classrooms of 58 educational centers, of which 347 were enrolled in the Specialized Open Classrooms and 2649 in the ordinary reference classrooms. The participants in the qualitative phase of the study were 73 students related to the Specialized Open Classrooms of two educational centers in the Region of Murcia, of which 16 were students enrolled in the Open Classrooms and 57 were classmates from the reference classrooms.

The instruments used to collect the information of the quantitative phase were two questionnaires designed ad-hoc in order to collect the voices of the students involved in the specific measurement of open classrooms. The techniques used to collect the voice of the students in the qualitative phase have been four: the mural of situations; the discussion group; technique this is me, and; file on my friend from the open classroom.

The results of the study highlight the existence of important limitations in the inclusion of the students of the Specialized Open Classrooms, as their possibilities of presence, participation and learning within their ordinary classrooms of reference and in the common activities developed in the regular center are limited. Therefore, it is concluded that this specific measure does not comply with the principles of inclusive education, acting as an educational modality "parallel" and "different" from the ordinary one, which is the cause of processes of exclusion and educational inequality. In conclusion, based on the findings of the study, a deep reflection on the organization and operation of this specific measure is advocated, making changes and improvements that are pertinent to move towards a fully inclusive school model and abandoning educational practices that remain anchored in the deficit model.



INTRODUCCIÓN GENERAL



Autoría: Rubén de Luis, “Óleo de una Acequia (Murcia)”



La presente tesis doctoral muestra un estudio realizado dentro del Proyecto de Investigación “Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia” (EDU2016-78102-R), desarrollado por el Grupo de Investigación “Educación Inclusiva: Escuela para todos” (EDUIN) de la Universidad de Murcia. El objetivo principal de este trabajo es analizar la inclusión del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas de los centros ordinarios de la Región de Murcia desde su voz y la de sus compañeros de las Aulas de Referencia.

Como premisa, cabe indicar que, en el contexto actual, los sistemas educativos enfrentan el reto de lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado, tal y como se establece en el 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible para el año 2030 planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016, 2018).

Por tanto, este objetivo que tiene por título “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos” (UNESCO, 2018), pone de manifiesto la necesidad de crear unos sistemas educativos que aseguren la calidad de vida de todo ciudadano para un mundo plenamente sostenible y, a su vez, diverso y continuamente cambiante. Desde esta perspectiva, España se encuentra ante el desafío de establecer políticas y desarrollar profundos cambios y mejoras que posibiliten la consecución de una educación plenamente inclusiva para todos los ingresados en los sistemas de enseñanza, desde la etapa educativa de Educación Infantil hasta la etapa de formación universitaria.

Siguiendo con el movimiento de la sostenibilidad mundial, los sistemas educacionales tienen la responsabilidad de formar a individuos comprometidos con los estados democráticos y con el valor de la ciudadanía, lo que implica el ejercicio y el afianzamiento de los derechos y deberes humanos (Arnaiz, 2019a). Así, la educación como institución, pasa a ser considerada como la herramienta social más valiosa para lograr el equilibrio económico, político y social en cualquier nación. En este sentido, se estima necesario ofrecer al alumnado, desde el inicio de su escolarización, ya no sólo el conocimiento de los derechos y libertades, sino la oportunidad de vivenciar y comprender los mismos desde su propia experiencia. De este modo, se impulsa la formación de ciudadanos que participen activamente en los distintos ámbitos sociales y que sean defensores de la justicia y el bienestar social.

Cabe resaltar que, en el siglo presente, se halla un contexto comprometido con la igualdad y la justicia social, con la calidad de vida y con la defensa de los derechos de las personas o colectivos con (dis)capacidad, siendo un tema muy presente en los ámbitos políticos, sociales y educativos. De esta forma, se han desarrollado diversas medidas educativas, de carácter específico y extraordinario, con la pretensión de lograr una respuesta educativa de calidad e inclusiva para todas las personas, independientemente de su condición económica, social,

cultural e individual (Arnaiz, 2019b; Echeita *et al.*, 2018; Escudero y González, 2011; Escudero y Martínez, 2012; Rappoport *et al.*, 2019).

Entre estas medidas específicas disponibles, se encuentran las Aulas Abiertas Especializadas en centros ordinarios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Estas aulas están destinadas a la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes que precisan de una adaptación curricular en la mayoría de áreas y, también, de apoyos muy extensos y generalizados. Por tanto, y tal como se establece en la legislación vigente (Orden de 24 de mayo de 2010), su principal objetivo es que los discentes con este tipo de dificultades puedan ser escolarizados e incluidos en ambientes normalizados y que estos se vean beneficiados de compartir tiempos y espacios con el resto del alumnado del centro educativo (Martínez *et al.*, 2019). Sin embargo, se han identificado múltiples indicios que ponen de manifiesto que estas aulas no consiguen, plenamente, la inclusión del alumnado destinatario (Arnaiz y Caballero, 2020).

Además, es necesario enfatizar que, en el momento presente, no se cuenta con suficientes investigaciones que arrojen una visión certera y pragmática de cómo se está produciendo el desarrollo de las Aulas Abiertas Especializadas como una medida específica de atención a la diversidad destinada a garantizar la inclusión educativa del alumnado que precisa de apoyos extensos y generalizados y de adaptaciones muy significativas en la mayoría de las asignaturas curriculares (Arnaiz y Escarbajal, 2020).

Por consiguiente, se estima fundamental llevar a cabo un estudio en el que se analice el funcionamiento y la organización de esta medida, señalando las posibles barreras que se estén produciendo con el fin de su cambio y mejora. En este sentido, cabe indicar que la evaluación de los procesos educativos se estima como un proceso de vital importancia ya que permite que la comunidad educativa reflexione sobre el funcionamiento y la organización de las prácticas que se estén llevando a cabo (Escarbajal *et al.*, 2017, Espiñeira-Bellón *et al.*, 2012). De este modo, desarrollar reflexiones en los centros educativos posibilita detectar posibles barreras o dificultades en los procesos de aprendizaje y la resolución o mejora de las mismas. Así, a través la evaluación para la mejora y el cambio, se garantiza ofrecer una educación de calidad y en igualdad de condiciones para todos los discentes y se fomenta el compromiso de la escuela con y para la sociedad (Arnaiz y Guirao, 2015; Arnaiz y Martínez, 2018; Hernández-Sánchez y Ainscow, 2018).

De igual forma, es importante resaltar que la realización de este trabajo de investigación se ha fundamentado en el movimiento de la Voz del Alumnado. Desde este marco de referencia, se tiene el objetivo de dar protagonismo y garantizar la participación del alumnado de las aulas Abiertas Especializadas, y de sus compañeros de las aulas ordinarias de Referencia, en el proceso de evaluación y análisis de los distintos aspectos que se vinculan con la medida específica en la que son protagonistas (Adderley *et al.*, 2015; Escobedo *et al.*, 2017; Fielding, 2011; Messiou *et al.*, 2020; Susinos, 2012).



Cabe señalar que la presente tesis doctoral está integrada por dos partes fundamentales, siguiendo un orden lógico y secuenciado para el buen entendimiento de la investigación realizada. La primera de ellas, recoge la fundamentación teórica de la investigación. A su vez, esta parte está integrada por tres capítulos.

En el primer capítulo, se hace un recorrido por el origen, los planteamientos y los principios que enmarcan el paradigma de la inclusión, hasta descender en las condiciones y características de la escuela inclusiva. En este sentido, se resalta la importancia de lograr una escuela incluida en el territorio, la necesidad de asegurar los principios de presencia, participación y éxito de todo el alumnado en los entornos educativos ordinarios y los beneficios de desarrollar Diseños Universales de Aprendizaje dentro de las aulas. Además, se tratan cuáles son las dificultades que interfieren en el avance de la Educación Inclusiva y, a partir de las mismas, los retos que los sistemas educativos deben afrontar para progresar hacia una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado.

El segundo capítulo de la fundamentación teórica se centra en la conceptualización del movimiento de la Voz del Alumnado. En el mismo, se expone el origen de este movimiento, los distintos enfoques desde los que se puede comprender y la importancia de la participación del alumnado para el cambio y la mejora de la escuela. Además, se profundiza sobre el tópico de la Voz del Alumnado en situación de (dis)capacidad, señalando la relación existente entre este movimiento y el principio de inclusión, realizando un recorrido por experiencias de investigación que han escuchado la voz del alumnado en dicha situación y, también, las técnicas existentes para una escucha democrática de las voces de todo el alumnado. Se finaliza el capítulo con un apartado destinado a la investigación y su vinculación con el movimiento de la Voz del alumnado, donde toma gran relevancia el papel de la investigación participativa, la necesaria complementariedad paradigmática y, por último, las consideraciones éticas que deben regir el desarrollo de investigaciones desde un modelo inclusivo.

Es en el tercer capítulo de la fundamentación teórica en el que se detalla cuál es la organización y el funcionamiento de la medida específica de atención a la diversidad objeto de estudio de la presente Tesis Doctoral: las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia. Además, se expone la disposición de medidas disponibles en esta Comunidad Autónoma para responder a la diversidad del alumnado y, también, las características de otras medidas similares a las Aulas Abiertas en el territorio internacional y nacional. También, se resaltan los estudios más significativos que se han realizado sobre este tipo de aulas en los centros ordinarios, para finalizar con las limitaciones que presentan las Aulas Abiertas en el camino hacia la inclusión.

Una vez terminada la parte teórica de la investigación, conformada por los tres primeros capítulos anteriormente descritos, y que han permitido fundamentar este estudio, se da comienzo a la segunda parte: el marco empírico. Dentro de este, comenzamos con el capítulo cuarto, en el que se define el planteamiento de

la investigación y, a partir del mismo, el objetivo general y los objetivos específicos que se persiguen con el desarrollo del estudio. Además, en este capítulo, nos detenemos en todos los aspectos metodológicos que dan sentido a nuestro trabajo, explicándose: el diseño mixto secuencial y descriptivo de la investigación, la muestra participante en el estudio (de la fase cuantitativa y de la fase cualitativa), los instrumentos y técnicas empleadas para la recogida de la información, el procedimiento llevado a cabo y, finalmente, cómo se ha realizado el análisis de los datos.

En el quinto capítulo se detallan los resultados obtenidos tras el análisis de las voces del alumnado de las Aulas Abiertas y las de sus compañeros de las Aulas de Referencia (mediante los programas estadísticos SPSS y Atlas.Ti). Los resultados se exponen siguiendo el orden lógico y secuencial de los objetivos específicos previamente planteados. Los resultados se reflejan en diversas Tablas y Figuras, a fin de que el lector pueda visualizar, de la mejor forma posible, la riqueza de las contribuciones de los participantes en la investigación.

Y, finalmente, en el sexto capítulo de esta Tesis Doctoral, se presenta la discusión de los resultados, comparando los mismos con datos procedentes de estudios previos y que están directamente relacionados. Por último, se configuran las conclusiones del estudio y las limitaciones halladas durante su desarrollo. Vinculadas a las limitaciones, se resaltan las perspectivas de futuro de nuestro trabajo, a fin de diseñar investigaciones próximas que permitan profundizar en nuestros hallazgos sobre las Aulas Abiertas Especializadas y, de esta forma, contribuir al avance de unos sistemas educativos plenamente inclusivos para el alumnado con necesidades educativas especiales que requiere de apoyos extensos y generalizados y de adaptaciones curriculares muy significativas.



GENERAL INTRODUCTION



Authorship: Rubén de Luis, "Paisaje de Murcia"



This doctoral thesis shows a study carried out within the framework of the Research Project "Specific Measures of Attention to Diversity: Evaluation of Specialized Open Classrooms in the Region of Murcia" (EDU2016-78102-R), developed by the Group of Research "Inclusive Education: School for all" (EDUIN). The main objective of this work is to analyze the inclusion of the students enrolled in the Open Classrooms of the ordinary centers of the Region of Murcia from their voice and that of their peers in the ordinary Reference Classrooms.

As a premise, it should be noted that in the current context, education systems aim to achieve inclusive, equitable and quality education for all students, as established in the fourth Sustainable Development Goal for the year 2030 proposed by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2016, 2018).

Therefore, this objective, which is entitled "Guarantee an inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all", highlights the need for educational systems that ensure the quality of life of all citizens for a world fully sustainable and, in turn, diverse and continually changing. From this perspective, Spain is faced with the challenge of establishing policies and developing processes of change and improvement that make it possible to achieve a fully inclusive education for all those entered in the education systems, from the educational stage of Early Childhood Education to the stage of vocational or university training.

Continuing with the global sustainability movement, educational systems have the responsibility to train individuals committed to democratic states and to the value of citizenship, which implies the exercise and strengthening of human rights and duties (Arnaiz, 2019a). Thus, education as an institution is considered the most valuable social tool to achieve economic, political and social balance in any nation. In this sense, it is considered necessary to offer students, from the beginning of their schooling, not only the knowledge of rights and freedoms, but the opportunity to experience and understand them from their own experience. In this way, the training of citizens who actively participate in the different social spheres and who are defenders of justice and social welfare is promoted.

It should be noted that, in this century, in which there is a context committed to equality and social justice, the quality of life and the consideration of the rights of people with disabilities is a very present issue in the political spheres, social and educational. In this way, various educational measures have been developed, of a specific and extraordinary nature, with the aim of achieving inclusive and quality educational care for all individuals, regardless of their economic, social, cultural and individual condition (Arnaiz, 2019b; Echeita *et al.*, 2018; Escudero & González, 2011; Escudero & Martínez, 2012; Rappoport *et al.*, 2019).

Among these specific measures there are the Specialized Open Classrooms in ordinary centers. In general, these classrooms are intended for the schooling of students with serious and permanent Special Educational Needs (SEN) who

require a curricular adaptation in most teaching areas and extensive and generalized supports. Therefore, its main objective is that students with this type of difficulties can be schooled and included in normalized environments and that they benefit from sharing time and spaces with the rest of the students of the educational center (Martínez *et al.*, 2019). However, some indications have been identified that show that these classrooms do not fully achieve the inclusion of the target students (Arnaiz & Caballero, 2020).

In addition, it is necessary to emphasize that, at the present time; there is not enough research that provides an accurate and holistic vision of how the development of Specialized Open Classrooms is taking place as a specific measure of attention to diversity aimed at guaranteeing the educational inclusion of students.

Therefore, it is considered essential to carry out a study in which the operation and organization of this measure is analyzed, pointing out the possible barriers that are occurring in order to change and improve it. In this sense, it should be noted that the evaluation of educational processes is considered a fundamental process since it allows the educational community to reflect on the operation and organization of the practices that are being carried out (Escarbajal *et al.*, 2017, Espiñeira-Bellón *et al.*, 2012). In this way, developing reflections in educational centers makes it possible to detect possible barriers or difficulties in the learning processes and the resolution or improvement of them. Thus, through evaluation for improvement and change, it is guaranteed to offer a quality education and under equal conditions for all students and the commitment of the school with and for society is promoted (Arnaiz & Guirao, 2015; Arnaiz & Martínez, 2018; Hernández-Sánchez & Ainscow, 2018).

In the same way, it is important to highlight that the realization of this research work has been based on the movement of the Voice of the Students. From this frame of reference, the objective is to give prominence and guarantee the participation of the students of the Specialized Open classrooms, and their peers of the ordinary Reference classrooms, in the process of evaluation and analysis of the different aspects that are linked with the specific measure in which they are protagonists (Adderley *et al.*, 2015; Escobedo *et al.*, 2017; Fielding, 2011; Messiou *et al.*, 2020; Susinos, 2012).

It should be noted that this Doctoral Thesis is made up of two fundamental parts, following a logical and sequenced order for a good understanding of the research carried out. The first one includes the theoretical framework of the research.

In the first chapter, a journey is made through the origin, the approaches and the principles that frame the paradigm of inclusion, until we descend into the conditions and characteristics of the inclusive school. In this sense, the importance of achieving a school included in the territory is highlighted, the need to ensure the principles of presence, participation and success of all students in ordinary



educational environments and the benefits of developing Universal Learning Designs within the classrooms. In addition, the difficulties that interfere in the advancement of Inclusive Education are discussed and, based on them, the challenges that educational systems must face in order to progress towards an equitable and quality education for all students.

The second chapter of the theoretical part focuses on the conceptualization of the Voice of the Student movement. In it, the origin of this movement is exposed, the different approaches from which it can be understood and the importance of student participation for the change and improvement of the school. In addition, it delves into the topic of the Voice of the Students in a situation of (dis) capacity, pointing out the relationship between this movement and the principle of inclusion, taking a tour of research experiences that have listened to the voice of students in this situation and, also, the existing techniques for a democratic listening to the voices of the whole student body. The chapter ends with a section devoted to research and its link with the Student Voice movement, where the role of participatory research, the necessary paradigmatic complementarity and, finally, the ethical considerations that should govern the research development from an inclusive model.

It is in the third chapter of the theoretical part in which the organization and operation of the specific measure of attention to diversity that is the object of study of this Doctoral Thesis is detailed: the Specialized Open Classrooms in the Region of Murcia. In addition, the provision of measures available in this Autonomous Community to respond to the diversity of the students and, also, the characteristics of other measures similar to the Open Classrooms in the international and national territory is exposed. Also, the most significant studies that have been carried out on this type of classrooms in mainstream centers are highlighted, to end with the limitations that Open Classrooms present on the road to inclusion.

Once the theoretical part of the research is finished, made up of the first three chapters described above, and which have made it possible to base this study, the second part begins: the empirical framework. Within this, we begin with the fourth chapter, in which the research approach is defined and, based on it, the general objective and the specific objectives that are pursued with the development of the study. Furthermore, in this chapter, we stop at all the methodological aspects that give meaning to our work, explaining: the mixed sequential and descriptive design of the research, the sample participating in the study (of the quantitative phase and the qualitative phase), the instruments and techniques used to collect the information, the procedure carried out and, finally, how the data analysis was carried out.

The fifth chapter details the results obtained after analyzing the voices of the students in the Open Classrooms and those of their peers in the Reference Classrooms (using the statistical programs SPSS and Atlas.Ti). The results are

presented following the logical and sequential order of the specific objectives previously proposed. The results are reflected in various Tables and Figures, so that the reader can visualize, in the best possible way, the richness of the contributions of the research participants.

And, finally, in the sixth chapter of this Doctoral Thesis, the discussion of the results is presented, comparing them with data from previous studies that are directly related. Finally, the conclusions of the study and the limitations found during its development are configured. Linked to the limitations, the future perspectives of our work are highlighted, in order to design future investigations that allow us to deepen our findings on Specialized Open Classrooms and, in this way, contribute to the advancement of fully inclusive educational systems for students with special educational needs that requires extensive and generalized supports and very significant curricular adaptations.



PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



Autoría: Rubén de Luis, “Molino de Lo Pagan (Murcia)”



CAPÍTULO 1. EDUCAR EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN

“Debemos avanzar desde la educación segregada a un sistema inclusivo caracterizado por un aprendizaje significativo centrado en el discente” (Arnaiz, 2019a).



Autoría: Rubén de Luis, “Óleo niños en el mar”



INTRODUCCIÓN

La sociedad actual puede definirse como heterogénea, diversa y cambiante, en la que coexisten una gran variedad de personas, grupos, valores, culturas y formas de vida. Las diferencias individuales son un hecho inherente al ser humano, desde todos los tiempos, siendo distintas las connotaciones sociales que se atribuyen a cada individuo. En las últimas décadas se está viviendo en España, y en toda Europa, un ambiente interesado por la defensa de los Derechos Humanos, por la inclusión educativa y social de las personas en situación de (dis)capacidad y por la instauración de sociedades justas y democráticas (Byrne y Lundy, 2020; Chapman *et al.*, 2018; García, 2018; Lundy y Martínez-Sainz, 2018; Martínez-Sainz, 2020).

Esta sensibilidad se ha visto reflejada en los sistemas sociales y, de manera ineludible, en el ámbito escolar y en el sistema educativo, lo que ha provocado una transformación en su estructura interna y organizativa. A este respecto, la escuela no se ha posicionado de espaldas a la realidad social existente, lo que ha contribuido a la detección de necesidades y a la planificación de una respuesta educativa adecuada a las mismas (Sáez, 2019).

En este sentido, el acelerado cambio social que se ha producido ha supuesto nuevos retos a los que deben hacer frente los sistemas educativos. Como señala Arnaiz (2012), el principal reto se halla en la necesidad de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje para garantizar una respuesta educativa equitativa y de calidad para todo el alumnado. Este hecho supone establecer cauces de mejora que estimulen a todos los discentes, incluidos a aquellos en situación de (dis)capacidad, fomentando su participación en diversos ámbitos, como son: la toma de decisiones en los centros educativos, la planificación de las enseñanzas y la evaluación de los procesos desarrollados (Byrne y Lundy, 2020; Mirete *et al.*, 2020).

De este modo, para ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades de todo el alumnado, el movimiento de la educación inclusiva se ha ido instaurando en los sistemas educativos, nacionales e internacionales, convirtiéndose en el fundamento esencial que debe regir todo proceso de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2018). Este movimiento ha ido sustituyendo a la denominada integración educativa (Escarbajal *et al.*, 2014), la cual se refiere al simple emplazamiento del alumnado en situación de (dis)capacidad dentro de los sistemas educativos ordinarios. Como premisa conceptual, es fundamental destacar que ambos términos (integración e inclusión) no son ecuánimes en su definición presentando, cada uno de ellos, unas peculiaridades que les otorgan singularidad e identidad.

Así, el término de “Integración Educativa” supone un proceso de enseñanza en el que se tiene como foco exclusivo a las personas con (dis)capacidad, teniendo que ser estos individuos los que se adapten a los sistemas y a las prácticas existentes. En cambio, el término de “Inclusión Educativa” plantea la modificación de los procesos escolares con el fin de que toda la comunidad salga beneficiada, siendo la escuela la que debe adaptarse para atender a las necesidades de todo el alumnado, incluyendo a los discentes en situación de (dis)capacidad, alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales, alumnos habitantes en zonas desfavorecidas o marginales y, en definitiva, a todo aquel que presente una dificultad de aprendizaje durante algún

momento del proceso de escolarización (Arnaiz, 2019a y 2019b; Barrio, 2009; Duk y Murillo, 2018; Florian, 2014).

Por consiguiente, la escuela del S.XXI se enfrenta al objetivo prioritario de garantizar y ofrecer una escuela de calidad para todo el alumnado, bajo los dogmas de una sociedad democrática y de un escuela inclusiva (Topping y Maloney, 2005). En este sentido, Aguado *et al.* (2008) y Arnaiz *et al.* (2017) señalan que los centros educativos deben aplicar un enfoque inclusivo que esté orientado a lograr el derecho de una educación equitativa y en igualdad de oportunidades para todo el alumnado, garantizando una formación individualizada durante las distintas etapas de escolarización, desde la Educación Infantil hasta las etapas de educación postobligatorias.

Con el objetivo de ofrecer una visión general y profunda sobre el desarrollo del paradigma de la inclusión y de la educación inclusiva, durante el transcurrir del presente capítulo se expondrá cómo se desarrolla la educación bajo este paradigma, el concepto y las características de la educación inclusiva y, por último, cuáles son los mitos de la educación inclusiva y los retos que afronta el actual sistema educativo en el camino hacia una verdadera inclusión.

1.1. LA EDUCACIÓN BAJO EL PARADIGMA DE LA INCLUSIÓN

Creemos conveniente comenzar este apartado con una breve ubicación espacio-temporal, que detalle el momento y el lugar en el que surge el paradigma de la inclusión para, seguidamente, tratar un conjunto de impulsos reformistas de asambleas y convenciones internacionales, y sus respectivas declaraciones, las cuales han favorecido el nacimiento de la corriente inclusiva y han marcado la ruta para la elaboración de la legislación y normativa de la mayoría de países.

El inicio del paradigma de la inclusión se sitúa al final de la década de los ochenta y al principio de la década de los noventa del pasado siglo XX. Este movimiento fue propulsado por diversas luchas sociales que surgieron, en el ámbito internacional, debido a la disconformidad que padres, asociaciones y las propias personas con (dis)capacidad sentían hacia la discriminación que estaban sufriendo los colectivos más vulnerables en los diversos ámbitos sociales: laboral, político, educativo, económico y sanitario. En referencia al sistema educativo, estos colectivos mostraron su desacuerdo hacia la prevalencia de un modelo integrador de Educación Especial que estaba basado en un enfoque médico de evaluación y que se ubicaba en un sistema paralelo al ordinario, estando dedicado a un grupo concreto de estudiantes etiquetados como (dis)capacitados o con necesidades educativas especiales (n.e.e.).

En este contexto, aparece una sustancial y profunda defensa por el establecimiento de un sistema educativo común y compartido por todo el alumnado, sin excepción posible, lo que puso de relieve la necesidad de modificar las estructuras existentes, el funcionamiento y la organización de los sistemas educativos.

En esta línea, cabe resaltar cómo en la década de 1980, en Estados Unidos, se produce un movimiento llamado “Regular Education Initiative” (RIE), como un paso previo a la inclusión. Dicho movimiento tuvo como objetivo la escolarización de niños

con (dis)capacidad en las aulas de los centros ordinarios. Los principales referentes de este movimiento fueron Stainback y Stainback, (1989, 1990) y Reynolds *et al.* (1987), los cuales abogaron por la unificación de los dos sistemas educativos –el especial y el ordinario- en un sistema común.

Tal y como pone de manifiesto Arnaiz (2003), la propuesta del REI era concreta: todo el alumnado, independientemente de su condición particular, debía estar escolarizado en las aulas regulares, obteniendo una educación de calidad y acorde a sus necesidades dentro de las mismas. De igual forma, desde este movimiento se defendió que las separaciones entre el alumnado por causas como la lengua, el género o la pertenencia a un grupo étnico minoritario, deberían ser mínimas y realizarse únicamente cuando el razonamiento obligase a ello.

En continuidad al movimiento anteriormente citado en el norte de América, y al movimiento de la integración educativa en otros países, como es el caso de España, aparece a finales de la década de los 80, y comienzos de la década de los 90, el principio de la Inclusión Educativa. En esta línea, fueron diversos los autores que propulsaron este movimiento en diferentes países, pudiendo destacar, como indica Arnaiz (2003), a: Barton (1988), Tomlinson (1982) y Booth (1988) en el Reino Unido; Slee (1991) y Fulcher (1989) en Australia; y Heshusius (1989) y Skrtic (1991a, 1991b) en Norteamérica. En el marco nacional, unos pocos años después, también se resaltan las aportaciones realizadas por García-Pastor (1993), Arnaiz (1996, 1997) y Ortiz (1996).

Los expertos mencionados comenzaron a mostrar su disconformidad ante el desarrollo de la integración escolar, realizando una crítica hacia un modelo que continuaba entendiendo las dificultades de enseñanza-aprendizaje como el resultado del problema o déficit que presentaba el alumnado, manteniendo el foco de la responsabilidad sobre este (Arnaiz, 2003). En el mismo sentido, los autores indicados plantearon la necesidad de una nueva consideración de la Educación Especial y del término de necesidades educativas especiales y ratificaron la oportunidad de llevar a cabo una transformación destinada a comprender que las dificultades que presentaban los alumnos, en las escuelas y centros ordinarios, se producía como consecuencia de una inadecuada organización y por formas de enseñar no adaptadas e inapropiadas.

El planteamiento de la inclusión surgió, por tanto, como resultado de la crítica hacia el modelo de la integración, hundiendo sus pilares en dicho modelo y en movimiento del REI (Arnaiz, 2003). Como señala la especialista, debemos considerar que integración y la inclusión son un “continuum”, y no una ruptura radical de paradigma, aunque sí es cierto que el modelo inclusivo introduce nuevos principios para lograr una respuesta equitativa y de calidad para todo el alumnado, y no solo de aquellos con (dis)capacidad. Además, desde el modelo de la inclusión se comprende, también, a los docentes, familias y resto de miembros de la comunidad, pues se estima que todos los agentes educativos son relevantes y requieren de un adecuado acompañamiento y acogida (Falvey *et al.*, 1995).

A partir del movimiento de la inclusión, se reconoció la doble desventaja que estaban sufriendo con la integración las personas en situación de (dis)capacidad, o con necesidades educativas especiales, en su proceso de escolarización. La primera

de ellas, debido a su propia situación o condición personal y, la segunda, como consecuencia de los procesos de exclusión que estaban viviendo en el seno del contexto escolar. Resaltamos que este hecho era más pronunciado en los primeros años de vida pues, a los condicionantes anteriormente mencionados, se sumaba la poca consideración que existía por la infancia, lo que conducía a la desestimación o silenciamiento de las voces, opiniones, demandas y puntos de vista de los niños y niñas y, más acusadamente, de aquellos más vulnerables o en situación de (dis)capacidad (Higgins y Ballard, 2000; Oliver, 1998).

En este marco de referencia, comenzaron a ser más que evidentes y habituales, en Norteamérica y Europa, los reclamos y demandas por llevar a cabo un modelo inclusivo que valorase positivamente las diferencias individuales y que garantizase los principios de equidad, igualdad, justicia y cohesión social en el marco de la escuela común y ordinaria, así como en el esto de contextos sociales (Escudero, 2001). De igual modo, se puso énfasis en la necesidad de diseñar políticas e implantar normativas específicas que permitieran cumplir con los propósitos y los objetivos del enfoque inclusivo, reduciendo, con ello, los fenómenos de exclusión (Arnaiz, 2011; O'Hanlon, 2003). En esta línea Booth y Ainscow (1998, p. 2) afirman que “la idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad”.

Así, durante toda la década de los 90, continuaron los reclamos por desarrollar una profunda transformación del modelo integrador, el cual continuaba produciendo situaciones de desventaja y segregación educativa al no asegurar las mismas oportunidades para todos (Arnaiz, 1997; Clark *et al.*, 1998, 1999; Haug y Tossebro, 1998; Ortiz, 1996). También, se difundieron las mejoras que implicaba el paradigma de la inclusión con respecto a la integración (Parrilla, 2002), lo que le otorgó de un ineludible valor y favoreció su reconcomiendo y expansión internacional (ver Tabla 1):

Tabla 1

Principios que enmarcan el concepto de inclusión

Principios	Perspectiva
1. La inclusión no sólo se refiere al ámbito educativo.	La inclusión es un concepto transversal que caracteriza a todos los ámbitos de la vida (social, familiar, comunitario, político, educativo, etc.). Se trata de una nueva forma de entender y comprender la sociedad para la construcción del nuevo milenio. De este modo, la inclusión es un nuevo pensamiento social desde el que se puede mejora y abordar la modificación de los sistemas educativos y formativos, por lo que el punto de mira se centra en la sociedad como eje vertebrador de entornos, valores y principios que la escuela acoge, fomenta y recrea.
2. La inclusión fomenta la igualdad y reduce las diferencias.	La inclusión supone unos nuevos valores fundamentados en la igualdad de oportunidades y en el pleno respeto hacia la diversidad. Las diferencias se comprenden como una condición inherente a todos los seres humanos, de ahí, la equidad de derechos, dando pie al desarrollo de todo el planteamiento inclusivo.
3. La inclusión es un derecho humano fundamental.	Desde las filas de la inclusión, se determina que la participación y la presencia, en las mismas condiciones y en todos los entornos sociales (incluido el ámbito educativo ordinario), es una cuestión de justicia social y un derecho ineludible para todos. Desde este planteamiento, se estima necesaria la creación de vías accesibles para la presencia y la participación de toda la ciudadanía,

	independientemente de su situación o condición particular, en aquellos ámbitos del entorno próximo de los que son parte, sin olvidar el contexto educacional.
4. La inclusión requiere de una nueva ética.	La inclusión requiere de nuevos planteamientos éticos y filosóficos que pasen de, simplemente, aceptar las diferencias, a aprender, nutrirse, e interactuar con ellas. Los valores que sustentan a la inclusión deben educar en la concienciación de todos los ciudadanos por participar de la sociedad y en todos aquellos ámbitos en los que tengan influencia. De igual manera, deberían enfocarse en crear una ciudadanía comprometida con la lucha ante cualquier tipo de exclusión o la desigualdad. Los valores de la inclusión, también se vinculan con abrir la escuela a todas las voces existentes (alumnado, familias, miembros de la comunidad, etc.), evitando cualquier tipo de silenciamiento o exclusión.
5. La inclusión implica el enriquecimiento social y educativo.	La inclusión fomenta la cohesión social, la convivencia entre los distintos grupos sociales y la interacción positiva entre estos, lo que conlleva un enriquecimiento para todos y la construcción de sociedades justas y democráticas. Este movimiento no sólo pone su empeño en acoger a todas las personas en igualdad de condiciones, o en asegurar su plena participación social y educativa, sino que también traslada esas exigencias a la construcción del conocimiento sobre todo ello.

Fuente: Parrilla (2002, pp. 24-25).

Además de contar con los impulsos realizados por los distintos expertos en la temática de estudio, el paradigma de la inclusión fue respaldado por diversas instituciones y organizaciones internacionales, que reconocieron lo fundamental de transformar el paradigma y potenciaron su difusión en la mayoría de países del mundo, lo que tuvo repercusión en el desarrollo legislativo y normativo de estas naciones. En este sentido, se resalta la importante función que llevaron a cabo la Organización de las Naciones Unidas (ONU), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés *United Nations Children's Fund*) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) (Florian, 2003).

Dichas organizaciones e instituciones internacionales llevaron a cabo una serie de Convenciones, Conferencias y Declaraciones en las que se asentaron y difundieron las políticas y acuerdos que rodean al modelo de la inclusión, contando con el consenso de todos los países participantes (Guirao, 2012). Al respecto, como señala Ocampo (2021, p. 16): “la inclusión en tanto fenómeno social, cultural y político surge de varios proyectos políticos comunes estructurados sobre la base de supuestos teóricos, éticos y metodológicos [...] destinados a la creación de otros mundos”.

A fin de dar una visión profunda sobre el trayecto realizado a nivel político e institucional, en el siguiente apartado, presentamos las distintas declaraciones y convenciones ratificadas en el marco internacional, detallándose los aspectos más relevantes que se han consensuado en cada una de ellas.

1.1.1. Impulsos reformistas: convenciones y declaraciones internacionales en pro de la inclusión

Primeramente, en este marco de referencia, se distingue la Convención de los Derechos del Niño (CDN), desarrollada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en Nueva York, en la que se postuló que los estados parte debían asegurar, a los niños impedidos “un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación profesional para el empleo y las oportunidades de esparcimiento” (ONU, 1989, p. 19). Como se expone en la misma convención, con la disposición de estos servicios, se perseguía el objetivo de lograr la máxima integración social de niño y su pleno desarrollo individual, cultural y espiritual.

De este modo, a partir de ese momento, la consideración por la infancia, como grupo social, adquirió una mayor relevancia en el marco internacional, instaurándose no solo un discurso moral sino también un marco jurídico de actuación. Siguiendo las aportaciones de Picornell-Lucas (2019), la Convención de los Derechos del Niño provocó un mayor reconocimiento de los infantes como destinatarios de unos derechos específicos y concretos, los cuales fueron englobados en su protección y su autodeterminación.

Además, en la década de los 80, de manera casi simultánea a la elaboración de la CDN surge, en Norteamérica y en el Reino Unido, el concepto pedagógico de “Voz del alumnado”, actuando como impulsor de iniciativas, dentro de los contextos educacionales, para fomentar la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, en la gestión y en la evaluación de las prácticas desarrolladas (Escobedo *et al.*, 2017). No obstante, las primeras evidencias dirigidas a una escucha fehaciente de las voces y opiniones de los niños y niñas, como principales protagonistas del proceso educativo, no aparecen hasta los primeros años del Siglo XXI (Fielding, 2001, 2004; Fielding y Bragg, 2003).

Fue un año después a la Convención de los Derechos del Niño, en el año 1990, cuando se realizó la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (Tailandia), en la que se elaboró la Declaración Mundial Sobre Educación para Todos y su Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (UNESCO, 1990). Así, esta declaración representó un hito fundamental en debate internacional sobre el lugar que debía ocupar la educación en las políticas de desarrollo social y humano, estableciéndose la necesidad de asegurar una enseñanza básica para y con todos y todas. Con ello, se perseguía la meta principal de terminar con el alfabetismo de los adultos a través de dicha educación básica. También, bridar los canales más eficaces para cumplir con las necesidades esenciales de aprendizaje de colectivos sociales desfavorecidos que, en algunas ocasiones, se encontraban en situación de desatención educativa.

Siguiendo lo expuesto por Hernández (2016), el fin de una educación básica para todos, establecido en la Declaración de Jomtien (Tailandia, 1990), no significaba simplemente disponer de escuelas para aquellos colectivos que ya tenían acceso a ellas, sino que se trataba de ser proactivos para la identificación y la eliminación de las barreras que grupos sociales desfavorecidos encontraban en el momento de acceder a oportunidades educativas. Igualmente, la autora señaló que el objetivo principal de

esta declaración, dirigido a una Educación para Todos, se encontraba aún bastante alejado de convertirse en una realidad, ya que el alumnado con (dis)capacidad seguía hallando barreras para su educación y acceso a los sistemas educativos.

Además, se estima fundamental exponer el gran avance internacional que supuso la publicación de la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción (UNESCO, 1994), aprobada por la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*, para el progreso del paradigma de la inclusión (Arnaiz, 2003). Como hecho de gran relevancia, se resalta cómo en esta se postuló que cualquier alumno, independientemente de su condición, podría presentar dificultades para aprender durante algún momento de su escolarización. De esta forma, se produjo un gran avance en el entendimiento de la educación especial, pasando de considerarla como un déficit en la persona, a ser entendida desde un enfoque de atención a la diversidad para todo el alumnado que lo necesite a largo de toda su vida académica.

Haciendo mención a las aportaciones de Marchesi (2004), el compromiso consolidado en la Conferencia Mundial de Salamanca supuso un estímulo para realizar cambios educativos bajo los principios de equidad, aceptación de las diferencias y solidaridad. Igualmente, reflejó la voluntad de los participantes para avanzar hacia un modelo educativo que se adaptase y respondiese a las necesidades educativas de todo el alumnado. Para ello, se establecieron los principios básicos que debían orientar las modificaciones educativas, así como el marco de acción para su consecución.

En este sentido, las apelaciones establecidas en la Declaración de Salamanca impulsaban e instaban a los gobiernos parte a brindar una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado, como se puede comprobar en el Preámbulo (UNESCO, 1994, p. 8-9) :

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Con la pretensión de lograr las metas anteriormente expuestas, entre las directrices para la acción en el plano nacional, se determinó que la legislación debía reconocer el principio de igualdad de oportunidades para los niños, adolescentes y adultos con (dis)capacidad en todas las etapas educativas, desde la educación primaria hasta la educación superior, siendo la enseñanza impartida, siempre que fuese posible, en los centros ordinarios. De igual modo, se corroboró que los niños con

(dis)capacidad deberían ser escolarizados en la escuela más cercana a su domicilio, al igual que sucede con el alumnado sin (dis)capacidad, permitiéndose excepciones a esta norma sólo en aquellos casos en los que fuese estrictamente necesaria la escolarización en instituciones o centros especiales.

Igualmente, se estipuló que la educación de los infantes con (dis)capacidad formaría parte de los planes nacionales de "educación para todos", incluyendo aquellos alumnos que, de forma excepcional, hubiesen sido escolarizados en escuelas de educación especial. Además, se requería prestar especial atención a las necesidades de los niños y jóvenes con (dis)capacidad grave o pluridiscapacidad, señalando que estos tienen el mismo derecho que los demás miembros de la sociedad a convertirse en adultos con la mayor independencia posible, en razón sus características y capacidades, debiendo estar la educación orientada a este fin fundamental.

Por último, en el marco de acción de la Declaración de Salamanca (1994), se pone de manifiesto que los cambios necesarios para lograr una escuela que responda de forma óptima a todo el alumnado, no se limitan a los estudiantes con (dis)capacidad. En esta línea argumental, se señala que los cambios a realizar forman parte de una reforma destinada a mejorar la calidad, la pertinencia y la promoción por parte de todos los alumnos. Se trataría de desarrollar sistemas más flexibles y adaptativos a la diversidad de necesidades que presente el alumnado, con la pretensión de alcanzar el éxito de cada uno de ellos y garantizar una respuesta educativa individualizada y de calidad.

Igualmente, debido a su actualidad y vigencia en el marco internacional, se señala el desarrollo del *Foro Mundial sobre Educación* en el año 2015 en la República de Corea, a partir del cual se elaboró la Declaración de Incheon y su Marco de Acción (UNESCO, 2016). En esta se determinaron las metas de la agenda para el año 2030 en relación al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4º "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". En este sentido, la declaración formalizó una visión de la educación como el medio óptimo para la transformación de vidas, reconociendo el papel esencial que esta institución desempeña en la consecución de los diversos ODS (ver Figura 1).



Figura 1

Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030



Fuente: Página Web de la UNESCO.

En la Declaración de Incheon (2016) se corrobora que la inclusión y la equidad son los elementos angulares para una educación transformadora. Para ello, los estados parte se comprometen a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, incluyendo las desigualdades en el acceso, en la participación y en los logros de aprendizaje. Además, se determina que ninguna meta educativa se debe dar por lograda hasta que la misma no haya sido alcanzada por y para todos, estableciéndose mayor atención hacia los grupos más desfavorecidos, y, especialmente, hacia los alumnos que presenten (dis)capacidad.

Otro hecho de gran relevancia para el avance del paradigma inclusivo, a nivel internacional, ha sido el reciente desarrollo de la *Reunión Mundial sobre la Educación* en el 2018, en la que se elaboró la Declaración de Bruselas (UNESCO, 2018). En esta declaración, se expone que a pesar de los progresos que se han alcanzado a nivel mundial, bajo el marco de acción de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y de la Declaración de Incheon, no se está yendo por buen camino para la consecución de las metas planteadas en el 4º ODS. Esta conclusión se determina, entre otros hechos, porque aún hay, a escala mundial, 750 millones de jóvenes y adultos sin alfabetizar - siendo dos tercios de ellos mujeres- y 262 millones de niños y jóvenes sin escolarizar.

A este respecto, en la Declaración de Bruselas se establecen mensajes clave dirigidos al Foro político de alto nivel del año 2019 y a la Asamblea General de las Naciones Unidas, entre los que destacan (UNESCO, 2018):

- Se reafirma el derecho de una educación de calidad inclusiva y el papel necesario de la educación, la formación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (desde la etapa de infantil hasta las etapas de educación superior), como los

factores esenciales para un desarrollo y cambio sostenible, por lo que se insta a los estados parte a reforzar la acción dirigida hacia las metas del 4º ODS de la Agenda 2030.

➤ Se verifica el compromiso de establecer y reforzar la legislación, las medidas políticas y los enfoques estratégicos para conseguir que los sistemas educativos y formativos sean más equitativos e inclusivos, con el fin de "no dejar atrás a nadie" hasta en los entornos de crisis humanitarias prolongadas.

➤ Se muestra el compromiso de fomentar unos sistemas educacionales abiertos, flexibles y adaptativos que comprendan el desarrollo de una gama más amplia de conocimientos, aptitudes y competencias, desde la infancia hasta la adultez, con el fin de crear sociedades sostenibles, democráticas, inclusivas y justas y favorecer una formación profesional y un trabajo decente en unos mercados laborales continuamente cambiantes.

➤ Se corrobora el compromiso para fomentar una educación para el desarrollo sostenible con el objetivo de reforzar valores de respeto hacia la vida, la dignidad de la persona y la diversidad cultural, avanzar hacia la cohesión social, la democracia y la justicia social y favorecer la rendición de cuentas de la educación como bien público.

Por último, se resalta que en el año 2019 se produjo el *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación* en Cali (Colombia), en el que se desarrolló el documento referido al Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación (UNESCO, 2019b). En este foro, se reafirmó el compromiso de oficiales de gobierno, educadores, jóvenes, sociedad civil y organizaciones multilaterales con la agenda internacional de Derechos Humanos para el año 2030. Igualmente, se hace un llamamiento dirigido a los altos cargos, gobiernos de estado y otros interesados, para acelerar los esfuerzos y avanzar sobre las mejoras logradas a partir de la Conferencia de Salamanca de 1994 y teniendo en cuenta el gran desarrollo legislativo que se ha producido en relación a la educación desde ese momento.

En el Compromiso de Cali (UNESCO, 2019b), se comparte la definición de inclusión que alude a un proceso transformador que respeta y valora la diversidad y suprime toda forma de discriminación a través de los sistemas educativos. Además, se insta al desarrollo de una educación que asegure la plena participación y el acceso igualitario a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los ciudadanos: niños, niñas, jóvenes y adultos. De esta forma, la inclusión supone el compromiso de que todas las instituciones educativas -colegios, institutos de secundaria, universidades y otros entornos de aprendizaje- sean contextos en los que todos se sientan parte y sean valorados, estimando a la diversidad como una riqueza y un valor.

Por tanto, tal y como se recoge en los diversos acuerdos, declaraciones y compromisos ratificados por las instituciones y organizaciones internacionales, son contundentes los compromisos y retos que se han consensuado para alcanzar un sistema inclusivo y de calidad que permita el desarrollo de sociedades sostenibles, democráticas y equitativas para todos, independientemente de la procedencia, grupo social, género, religión o condición individual de cada persona. Sin embargo, siguiendo lo establecido en la Declaración de Bruselas (UNESCO, 2018), y a pesar de los avances logrados en las prácticas de los últimos años, a partir de los acuerdos establecidos por instituciones, gobiernos y altos representantes de estado a nivel

internacional, todavía son muchos los aspectos que deben mejorar si se quieren alcanzar todas las metas que se requieren para la plena inclusión de todos y todas (Echeita, 2019).

El interés mostrado en las declaraciones y cartas internacionales por la defensa de la educación inclusiva se encuentra directamente relacionado con uno de los problemas más relevantes a los que se enfrenta la sociedad del presente siglo: la exclusión educativa y social (Arnaiz, 2019b). Siguiendo lo expuesto por Echeita (2013), la desigualdad y la marginación siguen siendo fenómenos sufridos por un gran número de niños alrededor del mundo que, si llegan a acceder a la escuela, lo hacen en unas condiciones precarias en recursos, con un profesorado no cualificado y con sueldos irrisorios, casuísticas que imposibilitan que estos alumnos lleguen a un nivel de "educabilidad" mínimo y aceptable.

Por su parte, Escudero (2005) indica que en aquellos casos en los que los alumnos no son integrados o incluidos en los entornos educativos próximos al suyo, se están produciendo situaciones potencialmente empobrecedoras que conllevan, en claves de justicia social, una privación de los derechos fundamentales ya reconocidos y que deben ser garantizados para todos los ciudadanos y ciudadanas. De igual modo, el autor pone de manifiesto que nuestra mayor preocupación debería ser aquella situación de desigualdad en la que se produjese la ausencia de una educación básica e indispensable en cuanto a contenidos, experiencias y aprendizajes escolares básicos, pues esta privación fomenta la marginación de colectivos vulnerables y la imposibilidad de que estos puedan desarrollarse para llevar una vida con la mayor dignidad y honorabilidad posible.

Sin embargo, se estima fundamental evitar la comprensión de la exclusión educativa desde un planteamiento que tome como factores exclusivos las situaciones de desventaja socioeconómica, pues este fenómeno se produce tanto en los sistemas con menores recursos económicos como en los sistemas más favorecidos -aunque en este caso se dé en menor medida-. En este sentido, al entender este fenómeno únicamente como el resultado de la desigualdad socioeconómica, se estaría fomentando la puesta en marcha de actuaciones destinadas a homogeneizar las inversiones económicas y no a desarrollar cambios estructurales y organizativos profundos de los sistemas educacionales que garantizaran los derechos y oportunidades para todos los discentes (Gaviria y Ospina, 2009).

Por consiguiente, la escuela, como institución, mantiene un papel esencial en relación a las situaciones de exclusión que son vividas por colectivos más vulnerables. Así, esta puede actuar, dependiendo de su desarrollo, organización y funcionamiento, como medio reductor de desigualdades o, por el contrario, como productor de las mismas. A este respecto, resaltamos la necesidad de reflexionar ante el interrogante de si la escuela es productora y reproductora de procesos de exclusión educativa y social.

Dando respuesta a esta pregunta, Echeita (2019, p. 106) afirma que "la exclusión educativa tiene múltiples caras y, además, es como la Hidra de Lerna: se produce por partida doble cuando parece que una de ellas se ha eliminado". Con ello, el autor quiere representar la persistencia de un sistema educativo dicotómico - educación especial y educación ordinaria- caracterizado por las siguientes peculiaridades: una rigidez a la hora de disponer de recursos adecuados al alumnado

con necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.); por una inflexibilidad ante opciones de escolarización que podrían ser válidas y más inclusivas pero que requieren de cambios sustanciales de las prácticas desarrolladas y, por último; una incapacidad para cumplir con el compromiso internacional de una plena educación inclusiva (Echeita y Simón, 2020).

La crítica hacia un sistema educativo que no cumple los principios de la inclusión, por presentar múltiples vías de escolarización (alejadas, la mayoría, de la modalidad ordinaria), también se ha expuesto por Sandoval *et al.* (2019a), quienes afirman la existencia de una estructura educativa de múltiples bandas (*multitrack systems*). Según los autores indicados, estas vías están dirigidas a que el alumnado con (dis)capacidad, según sus necesidades educativas, pueda escolarizarse en centros ordinarios, en aulas específicas dentro de estos (consideradas como cuasi centros específicos en los centros regulares) o, en el último de los casos, en centros de educación especial.

Además, se hace hincapié en que la existencia de un sistema educativo de diversas vías no sólo ocurre con el alumnado que presenta (dis)capacidad, sino también para aquellos considerados como *difíciles de enseñar*, como es el caso de los discentes con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), con desfases en las áreas curriculares, con desconocimiento del castellano, o con dificultades de adaptación al código cultural del centro educativo. Para el alumnado mencionado, se han propuesto múltiples vías educativas como, por ejemplo: las Aulas de Acogida, las Aulas de Compensatoria, los Programas de Diversificación Curricular (PDC), los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), los Programas de Aprendizaje Integral (PAI), los Programas de Refuerzo Curricular (PRC), etc. (Guirao *et al.*, 2020).

Aludiendo a lo anteriormente mencionado, podría considerarse que los estudiantes con (dis)capacidad han sido -y todavía siguen siendo- uno de los colectivos que han sufrido mayores situaciones de exclusión y marginación a la hora de acceder, participar y desarrollar su aprendizaje en los contextos educativos regulares y, concretamente, en las modalidades de escolarización ordinarias. A este respecto, Arnaiz (2019a) indica que el alumnado con (dis)capacidad ha sufrido procesos de exclusión educativa que le ha llevado a tener que luchar y esforzarse por demostrar que se podían beneficiar de su escolarización en la escuela ordinaria, junto al resto de compañeros, incluso desde antes de que se le diera la posibilidad de estar presente en la misma.

En este sentido, los alumnos que presentan (dis)capacidad, y más concretamente aquellos con necesidades educativas especiales graves y permanentes que requieren de una adaptación curricular significativa y de una atención muy especializada han estado, normalmente, destinados a ser escolarizados en centros de Educación Especial al considerarse que la respuesta a sus necesidades no era viable dentro de los centros ordinarios (debido a una limitación en la disposición de recursos personales, materiales y espaciales) (Martínez *et al.*, 2019).

Por tanto, estos discentes han sufrido, a lo largo del tiempo, desigualdad en el acceso y en la presencia dentro de los entornos educativos regulares. Además, aún a día de hoy, no puede corroborarse que esas desigualdades hayan sido paliadas pues, si bien ya muchos de estos alumnos están siendo escolarizados en los centros

ordinarios, en la mayoría de las ocasiones, son destinatarios de unidades o aulas especializadas que no aseguran la total presencia, participación y aprendizaje en las aulas convencionales.

En este sentido, siguiendo las aportaciones de Arnaiz y Escarbajal (2020), señalamos que la educación del futuro debe ser construida desde la premisa de que todo el alumnado tiene igual dignidad y el derecho fundamental a una educación inclusiva y equitativa en los contextos ordinarios, lo que supone, desde este planteamiento, el total rechazo hacia todas las formas de escolarización que conlleven la segregación y discriminación de forma directa o indirecta. De igual modo, tal y como se ha señalado a lo largo del presente discurso, esta premisa viene recogida en las convenciones y declaraciones internacionales entre las que se destacan, por su repercusión y vigencia actual, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016).

En definitiva, a partir de lo establecido en las distintas declaraciones y cartas de derechos internacionales, podemos determinar que el nacimiento del paradigma de la inclusión ha estado propiciado por dos causas centrales (Arnaiz, 2003). La primera de ellas, se vincula con la incesante defensa realizada por que la educación inclusiva y equitativa es un derecho básico para todos y, la segunda, se relaciona con reconocimiento de que la diversidad del alumnado es un valor educativo fundamental, positivo y necesario para la transformación y el progreso de los sistemas educativos y, para la construcción de sociedades justas y plenamente democráticas (Dyson, 2000; Dyson y Millward, 2000; Echeita y Ainscow, 2011).

Por consiguiente, los dos siguientes sub-apartados se dedican al tratamiento explícito y profundo de estas dos causas a fin de exponer, de forma amplia, los principios y valores sobre los que se asienta el actual paradigma de la inclusión educativa.

1.1.2. La inclusión: un asunto de derechos humanos, de justicia social y de equidad

Bajo el paradigma de la inclusión, las sociedades contemporáneas debieran asegurar la constitución de comunidades que garanticen los principios de equidad, igualdad y justicia y en las que no se produzcan situaciones de exclusión o de desventaja de tipo social, laboral o educativa, derivadas de las diferencias individuales que puedan presentar los ciudadanos (Escudero y Martínez, 2011; González *et al.*, 2020; Simón *et al.*, 2019). Sin embargo, el trayecto hacia la inclusión social y educativa no está siendo nada sencillo, detectándose diversos avances y velocidades (más o menos favorables), según el país o la región en el que centremos la mirada, y dependiendo del desarrollo económico de dicha nación y del marco político y legislativo vigente en la misma (Arnaiz y Parrilla, 2019).

Según las aportaciones de Bauman (2003), se pone de relieve que los principios esenciales de equidad, calidad, justicia e igualdad, los cuales otorgan sentido y enmarcan al paradigma de la inclusión, no son sólidos y fijos, pues se diluyen y desvanecen sin conseguir sus propósitos y metas dentro de los ámbitos sociales y educativos. De esta forma, los principios mencionados no pueden definirse

como estables, duraderos o plenamente tangibles dentro de los sistemas educativos actuales. Creemos esencial llevar a cabo una reflexión profunda a este respecto que vaya acompañada de propuestas de cambio y mejora para el avance de la inclusión y el cumplimiento de sus fines y objetivos. Para ello, se requiere de un esfuerzo compartido y de la concienciación, por parte de todos los miembros de la comunidad escolar (profesorado, alumnado, familias, administraciones, responsables políticos, asociaciones, etc.), de que la inclusión educativa, y los principios fundamentales que la enmarcan, son una cuestión de derechos humanos ya reconocidos a nivel mundial (Ainscow, 2012; Barrió, 2009; Booth y Ainscow, 2002).

En relación a lo anterior, consideramos que los esfuerzos políticos, institucionales, sociales y personales, así como las transformaciones educativas realizadas para progresar hacia la inclusión, han sido, y siguen siendo, insuficientes para solidificar una estructura educativa que suprima las barreras existentes y evite los procesos de exclusión o marginación educativa que siguen sufriendo algunos colectivos sociales (entre los que se encuentran las personas en situación de (dis)capacidad o con necesidades educativas especiales.) (Escarbajal, *et al.*, 2020). De hecho, se continúan desarrollando “pedagogías especiales” en los sistemas educativos, destinadas a algunos escolares con unas particularidades muy concretas, las cuales segregan y separan al alumnado con mayores dificultades del resto de sus iguales (Waitoller, 2020). Esta situación de exclusión se ha criticado intensamente, desde principios del presente siglo, por Lewis y Norwich (2001, 2004).

La equidad y calidad de la enseñanza no se está asegurando para todo el alumnado en las distintas etapas educativas (Arnaiz y Parrilla, 2019), lo que provoca el aumento de los índices de abandono y fracaso escolar, la persistencia de situaciones de exclusión educativa, la aparición de un sentimiento de desmotivación por parte del alumnado y el desasosiego de algunos docentes por tener que ejercer su labor en unas condiciones con muchas dificultades (limitación de recursos, currículums extremadamente rígidos, exceso de informes y documentos burocráticos a cumplimentar, falta de formación específica en atención a la diversidad, entre otras cuestiones) (Ainscow *et al.*, 1999; Echeita y Simón, 2020; Escudero, 2005; Murillo y Krichesky, 2015; Nes *et al.*, 2017; Susinos *et al.*, 2014; Verdugo y Rodríguez, 2012).

La sociedad y los sistemas educativos se encuentran ante una situación compleja pues únicamente son posibles dos vías de desarrollo: en primer lugar, la inclusión, y en segundo, la exclusión (Arnaiz, 2003, Davis y Watson, 2001; Lewis y Norwich, 2004; Susinos y Parrilla, 2008). Cabe señalar que en el presente siglo las desigualdades de carácter social, económico y educativo son más frecuentes que en cualquier momento histórico del pasado, incluidos los momentos postbélicos (Arnaiz, 2019a). A este respecto, la escuela, como institución, debe responder e intervenir en relación a esta situación controvertida, actuando como un medio para reducir las desigualdades y las situaciones de marginación o exclusión, asegurando el derecho de toda persona a una educación en un entorno inclusivo, justo y equitativo (Ainscow y Miles, 2008; Connell, 1997; Ortiz, 1996; Parrilla, 2002; Pijl y Meier, 1997).

Este aspecto se ha señalado en documentos internacionales, siendo fundamental lo establecido en el artículo número 24 de la Convención de los Derechos de las personas con (Dis)capacidad (ONU, 2006). En el mencionado artículo, se

determina que los estados parte reconocerán el derecho de los individuos en situación de (dis)capacidad a la educación, con el objetivo de cumplir este derecho sin discriminación y en igualdad de oportunidades. Así, se comprometen a garantizar un sistema educativo inclusivo en todas las etapas educativas y una educación de calidad a largo de toda la vida.

En este sentido, haciendo alusión a lo expuesto en el informe de Down España (2010) “La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con (Dis)capacidad vista por sus Protagonistas”, el artículo 24 de la mencionada convención se ha recibido por los propios protagonistas, las personas en situación de (dis)capacidad, como una garantía para poder desarrollar su derecho a la educación en entornos ordinarios y junto al resto de compañeros sin (dis)capacidad. Igualmente, como la seguridad de disponer de unas metodologías, de unos diseños curriculares y de los recursos personales y materiales acordes según sus necesidades personales. Al respecto, se expone la voz de una persona en situación de (dis)capacidad (Down España, 2010, p. 70):

Este derecho quiere decir, que como personas tenemos derecho a tener una educación, a que nos traten igual que a otros compañeros de la escuela o instituto, a que nos enseñen, a que nos ayuden, a que respeten nuestro turno de palabra, a que nos respeten nuestro espacio y nuestra libertad (Ester Nadal, perteneciente a Down Lleida).

Igualmente, en el Documento de Discusión de las Naciones Unidas, “Educación inclusiva para personas con (dis)capacidades: ¿Estamos logrando avances?” (UNESCO, 2019a), recientemente elaborado en el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación en Cali (Colombia) (UNESCO, 2019b), se expone que la educación inclusiva es un derecho fundamental, un medio y un fin para todos los estudiantes, incluidos aquellos que viven una mayor marginalidad. De este modo, se verifica cómo la inclusión es la vía idónea para crear sociedades inclusivas y para reinterpretar y revitalizar el sistema educativo.

A este respecto, es fundamental resaltar que la inclusión es el paradigma que permite avanzar hacia sistemas democráticos y de justicia social (Arnaiz y Caballero, 2020). En esta línea argumental, Carneros *et al.* (2018), ponen de manifiesto que la educación inclusiva (o equitativa), la educación democrática, la educación crítica y la educación para el desarrollo sostenible (o ambiental), conforman los pilares para una perspectiva multidimensional bajo un marco de justicia social. Los autores corroboran que para que se dé la inclusión de todos y todas y con todos y todas, es fundamental contar con los recursos suficientes, ya que cualquier discente tiene el derecho de estar presente, desarrollarse al máximo y participar en el seno de los centros ordinarios (Artiles *et al.*, 2016; Escudero y Martínez, 2011; Duk y Murillo, 2009, 2018).

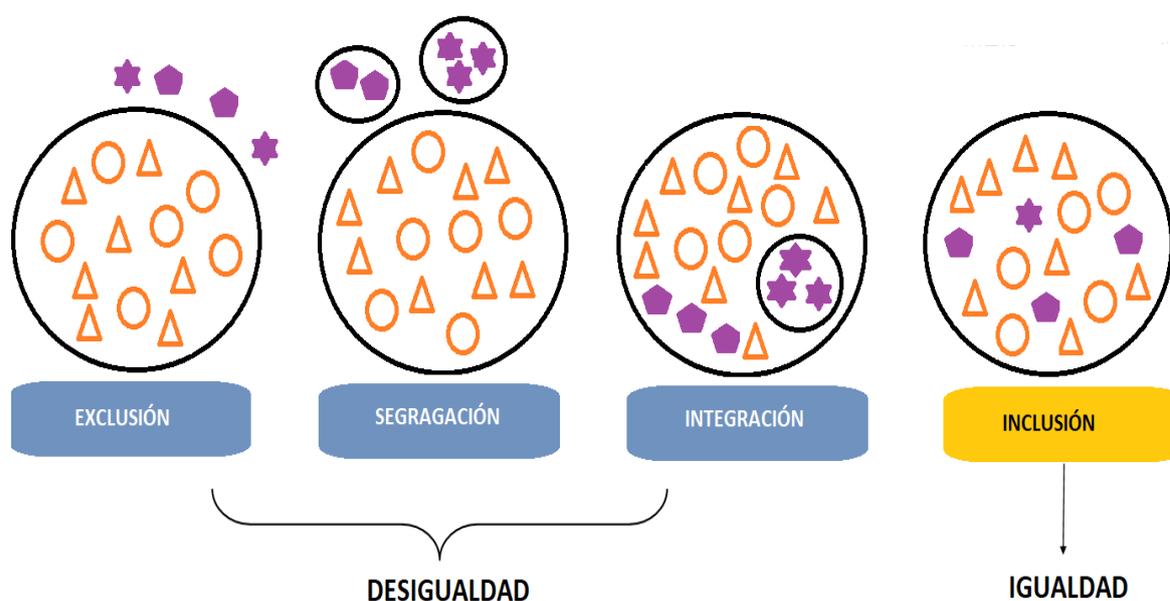
Por su parte, Lundy y Kilpatrick (2006) ponen de manifiesto que, desde una perspectiva de los derechos de los niños y niñas, y bajo el paradigma de la inclusión, los sistemas educativos actuales no cuentan con razones justificadas para privar a un alumno de ser escolarizado en la escuela convencional de su entorno próximo. Por tanto, se considera que la inclusión en los entornos convencionales es la única vía que

garantiza el total cumplimiento de los derechos del niño ratificados en las diversas convenciones y cartas de derechos internacionales. Además, las autoras exponen que para implementar la inclusión, desde el enfoque de los derechos, los estados deben garantizar que todo el profesorado esté cualificado para atender a todo el alumnado - haciendo especial alusión a los estudiantes con (dis)capacidad- dentro de las escuelas regulares. Igualmente, que el centro educativo debe disponer de los soportes necesarios para llevar, al mismo nivel, a todos los estudiantes (independientemente de su condición personal).

Por consiguiente, se estima que de las cuatro formas que actualmente conviven para la escolarización del alumnado con algún tipo de (dis)capacidad, tres de ellas son discriminatorias: la exclusión, la segregación y la integración (ver Figura 2). Por su parte, la inclusión respondería a la única forma educativa que garantizaría el derecho a la educación de las personas que presentan (dis)capacidad o necesidades educativas especiales., cumpliendo así con el principio de justicia social e igualdad de oportunidades (Cobeñas, 2020).

Figura 2

Modalidades de escolarización para el alumnado en situación de (dis)capacidad



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, se hace hincapié en que la inclusión y la exclusión educativa son fenómenos relacionados y dialécticos, de modo que se avanza hacia el derecho a la inclusión conforme se van paliando los procesos excluyentes (Echeita, 2019). Dicho de otro modo, la exclusión toma una mayor repercusión si las medidas políticas, en relación al derecho a la inclusión, son débiles o están poco desarrolladas. En consecuencia, conforme aumente el peso y la presencia de medidas inclusivas en los documentos legislativos, que actúen como marco de referencia para desarrollar las

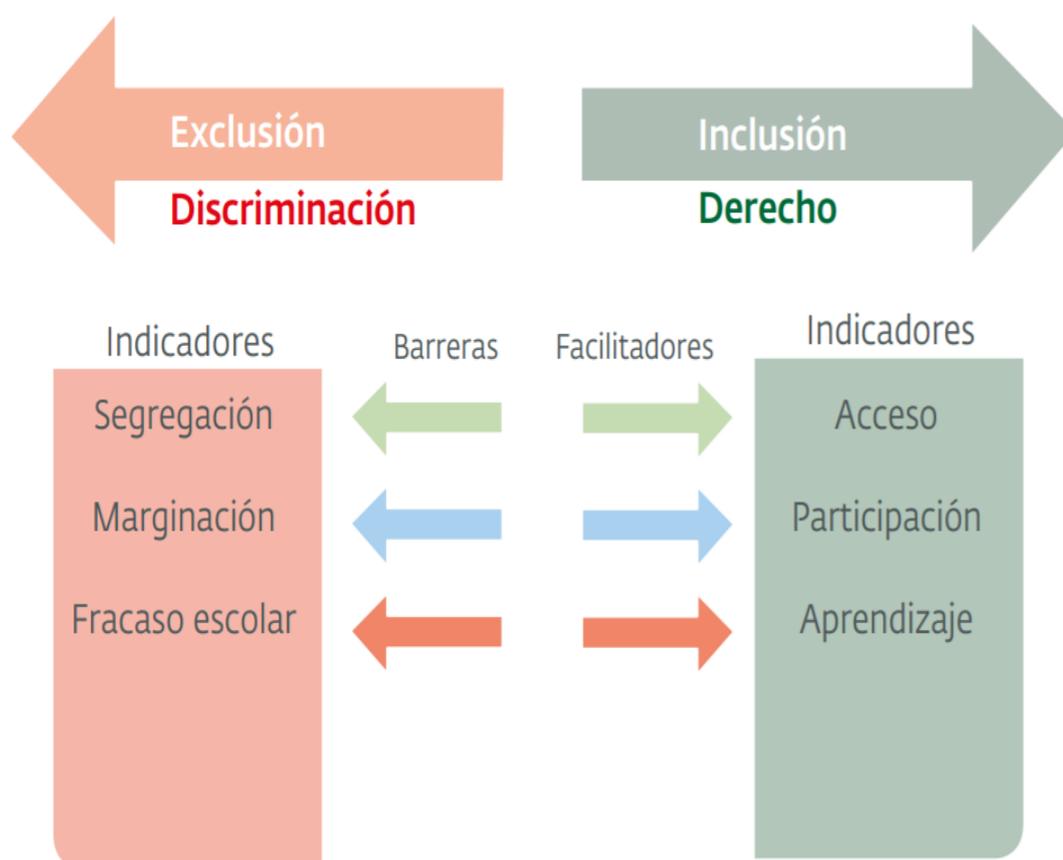


prácticas en los centros educativos, se favorecerá la reducción de actuaciones y procedimientos que provoquen marginación o desigualdad social.

A este respecto, siguiendo con la concepción de la inclusión y la exclusión como procesos interdependientes y dialécticos, se exponen una serie de indicadores para reconocer si se está produciendo un cumplimiento óptimo de los principios que sustentan este paradigma. Los indicadores positivos aluden a si se está garantizando los derechos fundamentales de acceso, participación y el aprendizaje, de todo el alumnado, dentro de los entornos educativos ordinarios (Booth y Ainscow, 2002, 2015). Los indicadores negativos, y que van en detrimento de la inclusión, refieren a si se está produciendo una situación de exclusión en la que se reconocen evidencias de segregación, marginación y fracaso escolar (ver Figura 3).

Figura 3

Indicadores de los procesos dialécticos de exclusión e inclusión educativa



Fuente: Adaptado de Echeita *et al.* (2019)

En la misma línea argumental, a fin de reducir fenómenos de exclusión e inequidad educativa y, de esta forma, avanzar en el modelo de la inclusión, se señalan una serie de premisas y respuestas educativas que deben asumir y desarrollar los

centros educativos para sustentar una perspectiva educativa basada en los derechos humanos (ver Tabla 2):

Tabla 2

Premisas para el desarrollo de la inclusión desde la perspectiva de los derechos

Premisa	Respuesta Educativa
<p>1. Todo el alumnado debe ser escolarizado en la escuela común. Todos deben acudir a la misma escuela.</p>	<p>La escuela ordinaria es la que se debe adaptar para atender a las necesidades educativas de todos los discentes, garantizando su presencia, participación y aprendizaje. Esta debe garantizar la no exclusión para todos y todas.</p>
<p>2. Las dificultades educativas no son exclusivas de los alumnos con n.e.e., o con otras dificultades para el aprendizaje, sino que estas pueden darse en cualquier discente. Esto dependerá de la interacción entre las condiciones del estudiante y las respuestas y recursos que la escuela ofrece.</p>	<p>Las dificultades educativas que presentan los discentes pueden actuar como indicador de limitaciones a la hora de enseñar y evaluar en el centro. Por tanto, la respuesta educativa ofrecida debe ser rediseñada, mejorada y enriquecida en función de las características del alumnado.</p>
<p>3. Los recursos de apoyo deben estar dispuestos para todos los alumnos, independientemente de la necesidad que presente y de la duración de la misma (temporal o permanente).</p>	<p>Con ello se hace mención a todas las medidas y recursos, no sólo los profesionales de apoyo, que el centro tenga disponibles para atender a la diversidad del alumnado.</p>
<p>4. Todo el profesorado, incluido el profesorado <i>regular</i>, es responsable del progreso de todo el alumnado.</p>	<p>La responsabilidad del aprendizaje del alumnado más vulnerable, como son los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, no debe recaer sobre el profesorado especialista sino que es responsabilidad de todo el profesorado, incluido el de las aulas ordinarias.</p>
<p>5. Llevar a cabo y planificar prácticas educativas accesibles y adaptadas a las características y condiciones diversas del alumnado es una tarea difícil y controvertida.</p>	<p>Lo que se estima fundamental para el progreso de una educación inclusiva es el fomento de programas de formación permanente y de innovaciones educativas, más que la propia dotación de recursos específicos para el alumnado más necesitado.</p>
<p>6. La educación inclusiva debe propiciar la inclusión social.</p>	<p>La escuela ordinaria es un medio idóneo para paliar actitudes excluyentes y establecer entornos de acogida en los que se respete y valore la diversidad como un hecho positivo. En definitiva, la escuela es un lugar privilegiado para crear sociedades cohesionadas y más justas.</p>
<p>7. La diversidad del alumnado es un valor y todos los discentes tienen derecho a que se valoren y atiendan sus necesidades individuales.</p>	<p>La respuesta educativa debe ser planificada y diseñada desde el primer momento en el que se detecten las necesidades educativas, garantizando la pertinencia y adecuación a los intereses, motivaciones, competencias básicas y condiciones personales del alumnado.</p>

Fuente: Echeita y Fernández-Blázquez (2017).



En definitiva, tal y como se ha expuesto recientemente, contamos con las convicciones y con los apoyos necesarios para seguir impulsando un proceso dirigido hacia una verdadera inclusión, fundamentada en la equidad y valoración de todos los individuos, en el cumplimiento de los derechos fundamentales de los seres humanos y destinada a la reducción de las situaciones de exclusión y discriminación escolar. Igualmente, estamos al tanto de la visión global que esto supone, del conocimiento teórico y práctico para desarrollarlo y de la convicción de realizar evaluaciones de las prácticas y modelos existentes para establecer cauces de mejora (Echeita y Ainscow, 2011).

Sin embargo, siguiendo a Arnaiz (2019b), a pesar de que el movimiento de la inclusión ya se ha iniciado y no tiene vuelta atrás, es necesario seguir avanzando hacia una verdadera convicción política que brinde todas las coberturas económicas, sociales y culturales para cumplir con este derecho fundamental y garantizador de equidad y justicia social. En consecuencia, creemos que es necesario un desarrollo legislativo que vaya más lejos de los principios e ideales, ya que lo verdaderamente necesario es que estos sean aplicados en los contextos y prácticas reales. Por tanto, el total cumplimiento de la inclusión, y que sean o no cumplidas sus metas, tendrá una repercusión directa en todos los seres humanos y en toda la sociedad.

Para finalizar, señalamos que los compromisos internacionales hacia el derecho de la educación inclusiva son más que evidentes y reconocidos, como ha quedado expuesto a lo largo del discurso. Sin embargo, a día de hoy, es imposible obviar la brecha existente entre las aspiraciones acordadas y la realidad de exclusión e inequidad que todavía sufren los grupos de estudiantes más vulnerables, haciendo especial mención a los grupos sociales con algún tipo de (dis)capacidad (Echeita, 2019; Haug, 2017; López *et al.*, 2009; Norwich, 2008). Por tanto, es necesario un gran esfuerzo, de todos los miembros de la comunidad educativa, para conseguir que los acuerdos, convenciones y principios consensuados por las principales organizaciones mundiales, y con influencia en un nivel internacional, se lleven a la práctica con todas las garantías para su adecuado cumplimiento.

1.1.3. La diversidad como valor educativo de enriquecimiento para toda la comunidad escolar

Desde el paradigma de la inclusión, la diversidad del alumnado se entiende como condición positiva y beneficiosa para la formación y el crecimiento de toda la comunidad escolar, lo que lleva a comprender este término como un valor esencial y prioritario dentro de los sistemas educativos del presente siglo (Felder, 2018; Moliner y Moliner, 2010; Terzi, 2014). Desde una perspectiva filosófica, un valor se define como la cualidad que tienen algunas realidades para ser consideradas como un bien social desde un sentido moral. Un valor puede acarrear una connotación positiva o negativa, pudiendo atribuirse a una persona o a la sociedad en general, llegando a influenciar los comportamientos y las formas de ser y de actuar.

A este respecto, Sandoval *et al.* (2019a) señalan que los valores son el pilar de todas las intervenciones pedagógicas, de los planes de actuación y de las acciones que son desarrolladas en los sistemas educativos, por lo que:

Se puede considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales. No podemos adoptar un comportamiento correcto en la educación sin comprender, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones. Así, el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a la inclusión de la mejor manera posible (p.128).

Al fin y al cabo, los valores actúan de soporte y fundamento para el desarrollo de las prácticas y acciones educativas, dando sentido tanto a los objetivos que se quieren lograr como al diseño y planificación de los procedimientos destinados a alcanzarlos. En consecuencia, la creación de un sistema educativo sustentando en los valores inclusivos va a favorecer, en esencia, una práctica más justa y profundamente democrática que garantice el respeto, el reconocimiento y la valoración hacia la diversidad.

En este sentido, Puig (2012) expone que las instituciones educativas presentan una cualidad omnipresente y, en realidad, poco conocida: una cultura moral. Este aspecto hace mención a que cada centro educativo posee una especie de atmósfera que engloba a todos sus miembros, alcanzando todos los rincones, y que se puede percibir desde el primer momento de acceder al mismo. Como verifica el autor, se trata de una atmósfera resultante de la complejidad de situaciones que se dan en la vida diaria escolar, la cual influye a todos los actores educativos (docentes, alumnos, padres, etc.), determinando su personalidad y su forma de ser o actuar.

En esta misma línea, Rubio-Serrano (2011) expone que la cultura moral de los colegios, institutos, y resto de centros educativos, tiene como pretensión sistematizar los distintos elementos que conforman el medio escolar, aludiendo, principalmente, a las prácticas que propician que un centro se convierta en un escenario idóneo para la formación moral. Asimismo, la autora pone de manifiesto que la cultura moral es un medio que posibilita, a toda la comunidad educativa, el poder vivir y experimentar el conjunto de valores inclusivos por los que se rige la institución escolar (lo que fomenta un mayor compromiso y el incremento de comportamientos y hábitos éticamente correctos).

Desde este planteamiento, la escuela actúa como un entorno propicio para la adquisición de valores como, por ejemplo: la justicia, la tolerancia, la solidaridad, la libertad, la igualdad, el respeto, la diversidad y la sostenibilidad, siendo estos necesarios para el establecimiento de contextos inclusivos y democráticos (Booth y Ainscow, 2015).

Por otro lado, cabe señalar que en los ámbitos educativos los términos de diversidad y diferencia han ido tomando un mayor protagonismo, siendo empleados comúnmente por el profesorado y por el resto de profesionales vinculados con el mundo de la educación. A este respecto, Arnaiz (2003) pone de manifiesto que el término de diversidad es un concepto amplio, el cual puede atribuirse a todo el



alumnado (y no sólo a los estudiantes con algún tipo de (dis)capacidad o con dificultades para el aprendizaje).

Por consiguiente, cuando se habla de atención a la diversidad, se alude a un proceso orientado a brindar una respuesta educativa adecuada a las características y necesidades educativas de todo el alumnado y durante todo el proceso de escolarización -no estando limitada exclusivamente a aquel discente que presente (dis)capacidad u otra dificultad específica para el aprendizaje-. Desde este planteamiento, se estima que todos los alumnos son diferentes por naturaleza y que cualquiera de ellos podría presentar una necesidad educativa durante algún momento de su escolaridad.

El proceso de atención a la diversidad debe dirigirse a incrementar los niveles de logro y participación de todo el alumnado, sin posible excepción, en las decisiones sobre su aprendizaje, en la cultura del centro y en la vida dentro de la comunidad, reduciendo cualquier atisbo de exclusión y consiguiendo resultados académicos equiparables (Duk y Murillo, 2009). De igual modo, se estima que la diversidad favorece el contacto entre distintos individuos y colectivos sociales, lo que supone un enriquecimiento para todos.

Desde esta perspectiva, y siguiendo las aportaciones de Moliner y Moliner (2010), es necesario entender el término de diversidad desde un sentido que implica asumir la diferencia como un valor, siendo fundamental educar en las escuelas y centros educativos en dicho valor. Además, estas autoras corroboran que la respuesta a la diversidad del alumnado impulsa la defensa, la exaltación y el reconocimiento de las diferencias, desarrollándose iniciativas de empoderamiento de aquellos que presentan diversidad funcional -siendo este término empleado en detrimento del término de (dis)capacidad-.

Siguiendo esta misma línea argumental, Muntaner (2000) afirma que los sistemas educativos del presente y del futuro deben convivir con la realidad de la diversidad bajo la premisa de que todos somos miembros de la misma estima y consideración. El autor señala que la diversidad debe ser entendida como un valor y que este debe ser apoyado y promovido para asegurar el respeto mutuo, la colaboración y la equidad. Igualmente, el especialista se muestra contrario hacia la realización de procesos de categorización del alumnado presente en la escuela (en beneficio de solo unos pocos y en detrimento de la mayoría), señalando que lo correcto es establecer estrategias que permitan ofrecer una educación igualitaria para todos, desde la equidad, el respeto y la tolerancia hacia las diferencias.

Considerando este planteamiento, los sistemas educativos deben realizar una planificación de las enseñanzas y de los aprendizajes que contemple las necesidades, características, intereses y motivaciones de todos los alumnos, lo que supone suprimir las prácticas excluyentes diseñadas de forma específica y diferenciada para responder, individualmente, a aquellos discentes que presenten necesidades educativas especiales u otras dificultades para su aprendizaje. Por tanto, se apuesta por un diseño de la enseñanza que sea común, universal y flexible a las distintas condiciones y competencias del alumnado que integra el aula, lo que asegura el

aprendizaje y éxito de todos gracias a la adecuación del proceso a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje.

De igual forma, Florian y Spratt (2013) señalan que, al intentar proporcionar una educación diferenciada sobre las percepciones de la “capacidad” o de la “necesidad”, se asume el riesgo de adoptar un modelo educativo productor de una doble vía educativa que se desvía de los cauces ordinarios y, por ende, de los principios fundamentales de una educación inclusiva. Por tanto, poner un énfasis en la diferencia entre alumnos conduce a aislamiento y a una mayor marginación de aquellos colectivos en situación de vulnerabilidad o de (dis)capacidad. A este respecto, Muntaner (2000) ratifica lo siguiente:

La categorización divide a la gente en grupos que establecen expectativas no naturales, que crea fronteras entre la gente, que fomenta el elitismo entre unos cuantos y la falta de confianza y autoestima en los demás. La educación debe tener capacidad para educar a todos y no debe ni puede dirigirse sólo a unos pocos. La igualdad de oportunidades en la educación no significa que todos deban aprender lo mismo a la vez, significa que todos tienen las mismas oportunidades para aprender y no se clasifica ni a los alumnos ni a los currículum por categorías (p. 4).

En esta línea, y a modo de representación visual de lo que supone una atención educativa focalizada, de manera exclusiva, en una percepción hacia la (dis)capacidad o hacia la diferencia, se expone la escenificación realizada por el artista italiano Gino De Dominicis en su obra *Seconda soluzione di immortalità: l'universo è immobile* (1972) (ver Figura 4). En relación a la descripción de la obra, la misma está conformada por cuatro elementos principales distribuidos en el espacio: un joven que presenta Síndrome de Down, una pequeña roca, una esfera con motivos decorativos y un cuadrilátero blanco plasmado sobre el suelo. De igual manera, en la fotografía presentada, vemos a una mujer que focaliza su mirada e interés en el hombre que se encuentra sentado en la silla, y no en los otros elementos que conforman el escenario.

Esta escenificación, visualmente tan elocuente y expresiva, podría ser empleada como símil de la situación educativa que se produce al proporcionar una atención a la diversidad centrada en aquellas características que hacen diferente a las personas, lo que provoca, de forma inapelable, una invisibilización u omisión del resto de elementos “ordinarios” que rodean al sujeto en situación de (dis)capacidad, tal y como sucede en la siguiente fotografía.

**Figura 4**

Fotografía “*Seconda soluzione di immortalità: l’universo è immobile*” de Gino De Dominicis, 1972



Fuente: Foto de Ennio Antonangeli.

Por lo tanto, podría afirmarse que la etiquetación y la clasificación de los discentes, y la focalización de las respuestas educativas hacia sus características diferenciadoras, conlleva la despersonalización del individuo (al comprender al sujeto como la representación de su condición natural y de sus diferencias). En definitiva, ello se dirige a la reproducción de formas de exclusión provocadas por una atención distinta con respecto al resto de iguales.

Cabe destacar, siguiendo las aportaciones de Arnaiz (2003), que es frecuente encontrar un planteamiento reduccionista del concepto de diversidad, pues muchas veces este es entendido como un término que alude, únicamente, a aquellos alumnos que se apartan ostensiblemente y claramente del común del alumnado. Tal y como indica la autora, desde este planteamiento, se dificulta notablemente el desarrollo de un diseño educativo global y ajustado realmente al valor de la diversidad, ya que el término de diferencia es aplicado, de forma excepcional y extraordinaria, a colectivos específicos de alumnos (principalmente a aquellos en situación de (dis)capacidad).

Este planteamiento reduccionista se manifiesta, asiduamente, en las distintas etapas educativas, desde infantil y primaria hasta la universidad, ya que al tratar el concepto de diversidad sigue permaneciendo una idea de un alumnado diferente y que requiere de una atención individualizada, específica y diferenciada a la que deben de recibir el resto de estudiantes, creyendo que esta debe realizarse por docentes

“especialistas” en la temática (por maestros de Pedagogía Terapéutica o de Audición y Lenguaje).

En esta misma línea, Moliner y Moliner (2010) corroboraron mediante su investigación que los profesionales educativos valoran la diversidad de una forma variada. Así, señalan que en muchos casos es asumido un enfoque claramente asimilacionista de este concepto, lo que significa la no admisión de la diversidad de las minorías y el intento de suprimirlas, ocultarlas y eliminarlas. Bajo este enfoque asimilacionista, la cultura dominante impera sobre los grupos minoritarios que conviven en la sociedad, imponiéndose sobre ellos y concibiendo la diversidad como un dilema y un obstáculo para el interés del colectivo dominante. En definitiva, las autoras señalan que es fundamental trabajar el término de diversidad desde una perspectiva más “humana” que considere la diferencia como un hecho inherente, propio e intrínseco a cualquier ser humano, y no como una condición propia y singular de los alumnos con algún tipo de (dis)capacidad o dificultad de aprendizaje.

Los esfuerzos de la administración, de las instituciones y de toda la comunidad educativa, en general, deben estar dirigidos a promover un enfoque inclusivo, alejado de concepciones asimilacionistas, que estime la diversidad como un valor positivo y que englobe a todos los escolares, lo que supone la ganancia y el enriquecimiento de todos. Para concluir, y en defensa de punto de vista anteriormente mencionado, se expone lo afirmado por Echeita (2017) en relación a un concepto de diversidad que comprende a todos los discentes:

Tener muy presente que hablamos de TODO el alumnado es necesario para prevenirnos, en primer lugar, del riesgo de seguir con políticas educativas, como buena parte de las actuales, cuyas actuaciones en materia de equidad se basan en una categorización del alumnado vulnerable, focalizando solamente en estos y en los centros escolares donde mayoritariamente se escolarizan las actuaciones y recursos compensatorios. Por cierto, esta es una forma de pensar muy habitual también en otras políticas que buscan reducir la exclusión (p.19).

En definitiva, desde un planteamiento inclusivo, la diversidad se estima como un valor que acoge, respeta y reconoce, por igual, a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones particulares, evitando una focalización exclusiva sobre aquellos colectivos o grupos que presentan una situación de (dis)capacidad u otras dificultades para el aprendizaje. De esta forma, se comprende que la diferencia es una condición inherente a todos y cada uno de los alumnos y alumnas que integran las aulas, lo que obliga al diseño y al desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje plenamente flexibles a las distintas necesidades que los estudiantes puedan presentar durante algún momento de su escolarización.

1.2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, la educación inclusiva encuentra su origen, y comienza a tener repercusión, a partir del desacuerdo de distintos grupos sociales (principalmente, personas con (dis)capacidad, familiares y especialistas en esta temática) por la grave situación de discriminación, exclusión que estaban sufriendo los colectivos más vulnerables en el marco de la integración. Estos



defendieron una transición de los sistemas educativos hacia un modelo inclusivo que fuese común, de calidad y que garantizase la igualdad de oportunidades para todos. Tal y como se ha expuesto a lo largo del discurso, este ambicioso proyecto también fue impulsado gracias a su incorporación y tratamiento por diversos organismos internacionales, siendo el más significativo la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (Florian, 2003).

Con la pretensión de exponer, profundamente, en qué consiste y cómo se define este modelo educativo, en los siguientes apartados detallamos cuáles son las distintas acepciones que rodean al término de la Educación Inclusiva, cuáles son sus claves y, por último, las características de las escuelas que desarrollan este enfoque educativo.

1.2.1. Concepto de educación inclusiva: claves del modelo educativo

En cuanto al concepto de la educación inclusiva, resaltamos que este es un término polisémico, no existiendo unanimidad en su entendimiento dentro de un mismo país o estado o, incluso, dentro de un mismo centro educativo (Dyson y Millward, 2000; Echeita, 2006). Se trata de un término que presenta distintas acepciones y múltiples caras (Ainscow *et al.*, 2000). Así, la definición de inclusión educativa varía en función de la interpretación que hagan los distintos miembros de la comunidad escolar: padres, profesores, alumnos, educadores, representantes políticos y otros actores interesados (Goodall, 2020).

A fin de aproximarnos a su conceptualización, señalamos lo manifestado por Booth (1998), quien determina que hablar de educación inclusiva lleva implícito dos conceptos esenciales: el de comunidad y el de participación. Desde este punto de vista, el modelo inclusivo propone incrementar la presencia y la participación de todo el alumnado en el currículum común y ordinario, incluido el alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes y, también, la reducción de los fenómenos de exclusión social y comunitaria, tal y como queda reflejado en las siguientes acepciones (ver Tabla 3):

Tabla 3

Definiciones de Educación Inclusiva en relación a los conceptos de comunidad y participación

Autor	Definición
Amstrong (1999)	Un sistema de educación que reconoce el derecho a todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje (p. 74).
Ainscow (2001)	Proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (p. 293).

Arnaiz (2003)	La educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica [...] es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones (p.150).
Dussan (2010)	La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones [...] Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (p.77).
Escudero y Martínez (2011)	La inclusión educativa no es una dádiva bajo ninguna forma de despotismo ilustrado, sino un proyecto y un proceso que, precisamente por valores democráticos y principios de participación e implicación activa de los sujetos afectados, requiere redes sociales, tejidos de apoyo y las sinergias de muchos agentes para hacerlo efectivo (p. 94).
Florian y Becirevic (2011)	La educación inclusiva es un concepto amplio que se aplica a todos los estudiantes y, especialmente, a aquellos que han sido marginados o excluidos de las oportunidades de participación y aprendizaje en los entornos educativos convencionales (p. 372).
Schwab et al. (2012)	La educación inclusiva se entiende como una forma optimizada de integración, en la que se reconoce que todos los niños son individuos con diferentes condiciones y características. En el marco de la educación inclusiva, las diferencias se consideran como un beneficio para todos (p. 356).
Sharma et al. (2012)	Desde la filosofía de la educación inclusiva las escuelas deben satisfacer las necesidades de todos los estudiantes; por lo tanto, si un estudiante está experimentando dificultades, el problema está en la respuesta educativa y en las prácticas desarrolladas, y no en el alumno. Implementar la educación inclusiva no es una tarea fácil y requiere un cambio significativo para promover mejoras en la forma en que los profesores trabajan dentro del el aula (p. 12).

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, Dyson (2001) reconoce la existencia de cuatro perspectivas desde las que se puede comprender o concebir la inclusión educativa: a) la inclusión como colocación en el entorno educativo ordinario; b) la inclusión como educación para todos; c) la inclusión educativa como participación; d) la inclusión educativa como medio para la inclusión social.

En primer lugar, en cuanto a la inclusión como colocación, resaltamos que este modelo fue intensamente desarrollado con el movimiento de la integración educativa en distintos países de Europa (Arnaiz, 2003). Su fin prioritario es determinar el lugar o el tipo de centro educativo en el que son escolarizados los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales. Cabe destacar que, esta perspectiva de la inclusión, ha sido fuertemente criticada en los sistemas educativos en los que el modelo de la integración escolar llevaba implantada durante un largo tiempo, al



estimarse que la simple presencia o emplazamiento del alumnado con necesidades educativas especiales en los entornos ordinarios no asegura su inclusión junto al resto de iguales –pues para ello se precisa de la plena acogida y participación en la mayoría de dinámicas comunes del centro-. No obstante, en aquellos estados o regiones menos avanzadas, en las que aún no se ha dado comienzo a la integración educativa, este modelo conlleva al cumplimiento del derecho fundamental de muchas personas con (dis)capacidad. Se hace mención a aquellos escolares que todavía no han tenido la posibilidad de acceder a los ambientes educativos ordinarios (estando escolarizados y separados en centros de Educación Especial), por lo que este modelo cumpliría con su derecho a estar presentes y aprender en el mismo contexto que el resto de niños y jóvenes de su comunidad.

En segundo lugar, la inclusión como educación para todos presenta el objetivo principal de establecer unos sistemas educativos que diseñen y planifiquen un tipo de enseñanza que atienda, bajo los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, a la gran heterogeneidad de características y necesidades que presenten todos los alumnos, sin excepción posible. Además, desde este modelo, se presta una especial atención a aquellos grupos de estudiantes más vulnerables o que corren un mayor riesgo de exclusión social y educativa (como puede ser el alumnado en situación de (dis)capacidad o con graves dificultades para el aprendizaje). Por tanto, este modelo representa una clara defensa hacia la igualdad de oportunidades a partir de la perspectiva de los derechos humanos, en general, y de los derechos de los niños, en particular.

En tercer lugar, la perspectiva de la inclusión como participación, pone el foco de atención no sólo en conocer si los alumnos están aprendiendo y formándose sino, también, en reconocer en qué medida estos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la toma de decisiones escolares, y en la evaluación de las prácticas desarrolladas. A partir de este enfoque, la educación inclusiva pretende el desarrollo, por parte de todos sus miembros, de un sentimiento de pertenencia al centro escolar, ya que la escuela se entiende como una comunidad de respeto, compañerismo y acogida donde todos participan y son protagonistas. Igualmente, este modelo hace especial hincapié en que ningún escolar sea marginado por presentar necesidades educativas especiales, pertenecer a un grupo social minoritario, desconocer el idioma, por absentismo escolar, etc. De esta manera, se plantea una nueva forma de concebir a la sociedad, acogiendo de forma positiva al pluralismo y haciendo que todos perciban que pertenecen a la misma escuela.

Por último, y en cuarto lugar, la perspectiva de la inclusión educativa como medio para lograr la inclusión social, defiende que la inclusión no solo hace mención al ámbito de la educación, sino que esta debe ser un medio o recurso para avanzar hacia la inclusión social y comunitaria de todos los seres humanos. De este modo, desde el modelo de la educación inclusiva, se debe educar a todos los alumnos para que estos sean defensores de la pluralidad y críticos ante cualquier tipo de exclusión. Todo ello, a fin de reducir y paliar todas aquellas situaciones de desigualdad en los distintos ámbitos sociales (laboral, económico, político, educativo, sanitario, etc.), lo que favorecerá la creación de unas sociedades más justas, democráticas y pacíficas.

Teniendo en cuenta las diversas definiciones aportadas sobre la inclusión educativa, llegamos a la conclusión que estas presentan varios puntos en común dirigidos a: 1. Avanzar hacia una sociedad más justa y equitativa en la que no produzcan fenómenos o atisbos de exclusión o desigualdad; 2. Garantizar una educación común y equitativa para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones individuales, psicológicas, sociales, económicas, culturales etc., y; 3. Reconocer que la escolarización, de todos y todas, en el seno de la escuela ordinaria, es la única posibilidad educativa que permite hacer posible estos ambiciosos y necesarios compromisos.

Siguiendo con la conceptualización de la Educación Inclusiva, en el reciente estudio realizado por Kruschler *et al.* (2019) se ratifica, nuevamente, que este modelo se concibe desde diversas perspectivas, o puntos de vista, dependiendo de las actitudes de las personas, existiendo diferencias en su entendimiento entre los docentes en activo, los docentes en formación y el resto de miembros de la ciudadanía. Así, la realización esta investigación llevó a los autores a establecer una clasificación con tres acepciones de la Educación Inclusiva a partir de las respuestas ofrecidas por los participantes en su estudio (Tabla 4):

Tabla 4

Formas de entender y concebir a la Educación Inclusiva

Definición A) Inclusión como colocación en los entornos educativos ordinarios: emplazamiento en las aulas ordinarias de estudiantes con (dis)capacidades que precisan de un apoyo específico o especializado.

Definiciones dadas por los participantes:

- La educación inclusiva supone la Integración o inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en los entornos (colegios o aulas) ordinarios.
- La inclusión consiste en que los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales van a la misma escuela o aula que el resto de compañeros de su edad.

Definición B) Inclusión como focalización e individualización de la enseñanza para el estudiante con dificultades: atención y respuesta focalizada en las necesidades educativas especiales e individuales de estudiantes con (dis)capacidad.

Definiciones dadas por los participantes:

- Bajo el modelo de la educación inclusiva los estudiantes con necesidades educativas especiales, con sus adaptaciones individuales, pueden participar activamente en las actividades y dinámicas de la clase.
- Con la inclusión educativa, los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben apoyo (individualizado) en las aulas ordinarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje.
- Con la inclusión educativa, los estudiantes con necesidades educativas especiales se benefician de su presencia y aprendizaje en las aulas regulares junto a otros compañeros.
- Con la educación inclusiva, los estudiantes con necesidades educativas especiales son respetados y valorados por sus compañeros y profesores.



Definición C) Inclusión como respuesta educativa generalizada para todos: inclusión como la satisfacción de las necesidades sociales y académicas de todos los estudiantes, y no sólo de aquellos con (dis)capacidad.

Definiciones dadas por los participantes:

- Bajo el modelo de la inclusión, todos los alumnos participan activamente en las actividades de la clase ordinaria, estando estas adaptadas a la heterogeneidad de características de todo el alumnado.
- Con la inclusión, todos los estudiantes reciben apoyo en las aulas ordinarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje.
- Con la inclusión, todos los estudiantes se benefician del aprendizaje en las aulas ordinarias.
- Con la educación inclusiva, todos los estudiantes son igualmente respetados y valorados por los compañeros y profesores.

Fuente: Adaptado de Krischler *et al.* (2019).

Siguiendo con los resultados del estudio anteriormente mencionado, se pone de manifiesto que la educación inclusiva se comprende de forma distinta según el rol social de los participantes y a tenor del grado de participación en el desarrollo de los centros educativos. Así, los docentes que están en activo, y aquellos aún en formación, en su mayoría, poseen una concepción de la inclusión educativa que se corresponde con la *Definición C* “Inclusión como respuesta educativa generalizada para todo el alumnado”. Por su parte, el resto de integrantes de la sociedad (no docentes), principalmente, comprenden la educación inclusiva en relación a la *Definición A* “Inclusión como colocación o emplazamiento de estudiantes con (dis)capacidad en los entornos educativos ordinarios”.

Reflexionando sobre las aportaciones que acabamos de compartir, podemos verificar que la experiencia laboral de aquellos profesionales que están involucrados, de forma directa, en el desarrollo y la planificación de la educación inclusiva dentro de las escuelas regulares, y el grado de formación en aspectos relacionados con la atención a la diversidad, conlleva a una comprensión de este enfoque educativo que se acerca, de forma mucho más intensa, a los ideales de una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado. Queda constatado cómo los miembros de la sociedad que no han recibido formación en atención a la diversidad perpetúan un entendimiento de la educación inclusiva que se asienta en un modelo de déficit. Bien al estimarla como la simple colocación o emplazamiento del alumnado con (dis)capacidad en los centros educativos ordinarios, o bien como un modelo focalizado en las dificultades particulares de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales (ofreciéndoles un apoyo individualizado), y no en las necesidades del conjunto de los estudiantes que componen el aula. Al respecto, queda evidenciada la necesidad de transformar los ideales y estigmas que envuelven a la educación inclusiva, avanzando hacia un entendimiento del modelo que se base en la aceptación y la igualdad de todo alumnado, sin excepción, independientemente de la condición individual, económica, social o personal que presente. Es necesario que la transformación de los ideales impregne al conjunto de la sociedad y que ésta llegue a todos los miembros de la comunidad, pues como exponen Escudero y Martínez (2011, p. 94): “la articulación actual de la educación inclusiva y la lucha contra la exclusión se

apela insistentemente en la dirección de crear y sostener alianzas escolares, familiares, comunitarias y sociales”. En la misma línea, Schwab *et al.* (2012) ratifican que el éxito de la educación inclusiva depende, en gran medida, de una actitud positiva de los profesionales pero, también, de la población en general, por lo que la intervención sobre este colectivo es de vital relevancia.

De esta manera, los centros educativos ordinarios enfrentan el reto de diseñar unos proyectos curriculares y educativos que sean flexibles a las distintas condiciones presentes dentro de las paredes de la escuela. Igualmente, llevar a cabo unas prácticas pedagógicas que aseguren el éxito y el aprendizaje de todos sus miembros evitando, así, cualquier situación de marginación, inequidad e injusticia social. De igual modo, las escuelas regulares tienen que estar preparadas para acoger, acompañar y valorar a todos los estudiantes, y no solo a aquellos que se consideran como “educables” (Arnaiz, 2003), debiendo extender este planteamiento al conjunto de la ciudadanía. Bajo este planteamiento, se reconoce que la convivencia, la interacción, el aprendizaje en grupo y el contacto continuo con la diversidad, es el mejor medio para la formación de todos los discentes, y no sólo de aquellos clasificados como “especiales” o “diferentes” (Forest y Pearpoint, 1992).

Aunque existan distintas acepciones desde las que se concibe la educación inclusiva, siendo una cuestión poliédrica o de múltiples caras (Ainscow *et al.*, 2006; Echeita, 2013), se ha consolidado un modelo universal que determina cuáles son las claves para el adecuado funcionamiento de este modelo educativo (UNESCO, 2019) (ver Figura 5). Consideramos que es muy relevante exponer y concretar dichos elementos clave ya que, sin un referente teórico de lo que implica la educación inclusiva, que sea comprendido por los distintos agentes educativos, corremos el riesgo de quedarnos en un modelo poco pragmático, difícil de poner en funcionamiento y, lo más importante, complejo de evaluar (lo que supondría una barrea en la incorporación de modificaciones y mejoras para su avance y progreso).

Figura 5

Claves necesarias para el desarrollo de la escuela inclusiva



Fuente: Adaptado de UNESCO (2019).

La primera clave, es asegurar la accesibilidad física y de comunicación en los entornos educativos, así como en los medios de transporte que den acceso al centro escolar. A este respecto, Bunch (2008) corrobora que cuando la inclusión es el objetivo a lograr, la escuela debe garantizar el acceso universal de todo el alumnado para que estos puedan aprender y estar juntos (aunque cada cual se encuentre en una parte diferente a nivel del currículo o requiera de un modelo comunicativo diferenciado). En este sentido, siguiendo lo manifestado por Simón y Echeita (2016), la educación inclusiva implica ir más allá del acceso, pues el verdadero fin debe ser el de garantizar la plena participación en los contextos ordinarios. De este modo, se debe propiciar que todo el alumnado aprenda y participe durante las clases y dinámicas que se desarrollen tanto en el aula como el centro educativo, así como que el alumnado sin (dis)capacidad valore y acepte al compañero en con esta condición o con otras dificultades para el aprendizaje.

La segunda clave de la escuela inclusiva hace alusión al establecimiento de planes y de presupuestos económicos que garanticen los suficientes recursos - materiales, personales, económicos y espaciales- para el buen funcionamiento de la escuela y para la atención de las necesidades educativas que pudieran presentar los alumnos. Al respecto, Echeita (2016) pone de relieve que la atención a la diversidad del alumnado es un hecho económicamente muy costoso. De este modo, el autor señala que debe producirse un cambio radical en la concepción de la economía escolar, pasando a ser estimada como una inversión y no como un gasto, pues al igual que se produce en la consideración de “inversiones en infraestructuras o transporte”, no debería resultar difícil asegurar presupuestos económicos que garanticen una educación de calidad para todos.

La tercera clave para una educación inclusiva se centra en la colaboración de la escuela con todos los sectores sociales (formativo, sanitario, laboral, etc.) para la implantación de planes conjuntos que estén dirigidos a una inclusión en todos los contextos comunitarios. Así, el establecimiento de procedimientos comunes de actuación, entre la escuela y los diversos sectores, así como su colaboración para el trabajo conjunto, permitirá abordar la inclusión desde una perspectiva compartida y fundamentada, lo que reducirá posibles situaciones de exclusión o de discriminación de los colectivos más vulnerables.

La siguiente clave para una educación inclusiva consiste en trabajar con padres, cuidadores y con el resto de la comunidad para lograr una mayor sensibilización social sobre el derecho de una educación para todos y, también, sobre los múltiples beneficios que supone la inclusión educativa. En este sentido, la primera tarea estaría destinada a fomentar una mayor sensibilización y el reconocimiento, por parte de toda la comunidad, de que la educación inclusiva es un asunto de derechos humanos de todos los alumnos y alumnas, habiendo sido este hecho ratificado en diversos acuerdos internacionales (Simón y Echeita, 2016). La segunda tarea iría dirigida a dar a conocer las ventajas y los beneficios que supone la educación inclusiva para el centro escolar, considerándola como un valor y una riqueza y no como una barrea o inconveniente para el buen desarrollo del proceso de aprendizaje o, incluso, para la propia práctica docente.

La quinta clave alude a la necesidad de establecer alianzas con los líderes sociales (políticos, cargos de la administración educativa, etc.), así como con sectores privados (asociaciones, organismos no gubernamentales, empresas, etc.) para apoyar, entre todos los sectores, el desarrollo de la educación inclusiva.

La siguiente clave se refiere a asegurar, en los centros educativos, la disposición de recursos materiales para el aprendizaje que estén adaptados a los diversos sistemas de comunicación que empleen los discentes. Así, los centros educativos deben contar con recursos accesibles para todo el alumnado que precise de un sistema de comunicación alternativo al común pues, de otro modo, el acceso al aprendizaje se vería notablemente limitado, lo que supondría una influencia negativa para el desarrollo global del estudiante. Siguiendo lo expuesto por Blanco (2009), desde un planteamiento inclusivo, disponer de recursos materiales adaptados, u otras ayudas técnicas, y promover ofertas diferenciadas según las necesidades educativas de los discentes, es un requisito esencial para que todo el alumnado se encuentre en igualdad de oportunidades y para que no se vean mermadas las posibilidades de aprendizaje de ninguno de ellos.

La séptima clave para una educación inclusiva hace referencia a asegurar apoyos y servicios individualizados a las necesidades educativas que presente todo el alumnado. En tal sentido, Ainscow (2012) afirma que uno de los principales factores que contribuyen a que los planes educativos resulten eficaces para lograr la participación de todo el alumnado en las dinámicas del aula, y con ello mejorar el proceso de inclusión educativa, es el modo en el que son empleados los recursos disponibles (haciendo especial mención a los recursos humanos).

La última clave para una educación inclusiva, hace alusión a formar al profesorado en un “Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)” para el desarrollo de los distintos aspectos curriculares –objetivos, estándares de aprendizaje, criterios de evaluación, etc.- y en el seno de las aulas regulares. A este respecto, cabe indicar que el DUA es un enfoque didáctico que tiene como objetivo diseñar el currículo de una forma universal y accesible para todo el alumnado y durante las distintas etapas educativas. Por tanto, el DUA puede estimarse como uno de los elementos clave para el desarrollo de la educación inclusiva ya que, mediante el mismo, se realiza un diseño específico y accesible del currículo que cuenta con la diversidad del alumnado presente en las aulas (con heterogeneidad de capacidades cognitivas, motrices, sensoriales, sociales o lingüísticas) (Sánchez *et al.*, 2016).

Una vez tratadas las diversas claves que enmarcan a la Educación Inclusiva a continuación, se exponen, de forma detallada, cuáles son las características o condiciones a cumplir para una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todo el alumnado.

1.2.2. Las características de una educación inclusiva

Siguiendo las aportaciones de Echeita y Ainscow (2011), el modelo de la Educación Inclusiva cumple con cuatro características o elementos que, desde su punto de vista, son fundamentales para asegurar una respuesta educativa adecuada, equitativa y de calidad para todo el alumnado (Figura 6). Estas características se



entienden como requisitos para que todos los discentes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales graves y permanentes, y que han sufrido procesos de marginación y exclusión educativa a lo largo de la historia, puedan aprender, participar y tener éxito en los contextos escolares regulares y normalizados.

Figura 6

Características de la Educación Inclusiva



Fuente: Echeita y Ainscow, 2011.

La primera de las características, según los autores recientemente mencionados, alude a que la educación inclusiva es un proceso, lo que supone que esta se encuentra en continua evolución y cambio, realizando mejoras con el fin de atender correctamente a la diversidad del alumnado. Cabe indicar que estos cambios incorporan conforme se detectan barreras o dificultades durante el desarrollo del proceso educativo. Por tanto, este hecho implica necesariamente el paso del tiempo, pues los cambios no se pueden realizar de forma rápida y apresurada y precisan de una evaluación previa que cerciore que estas modificaciones van a producir un beneficio en el aprendizaje de todos y todas.

La segunda de las características expuestas por los autores hace mención a que la educación inclusiva persigue garantizar la presencia, la participación y el éxito de cada uno de los discentes -independientemente de sus condiciones particulares o las características- en los centros y aulas ordinarias. Concretamente, la "presencia" se refiere al lugar o ubicación en el que el alumno recibe docencia "en qué tipo de aula o centro educativo se escolariza a un alumno" y a la frecuencia en la que asiste o permanece en dicho entorno.

Por su parte, la participación se refiere a la calidad y al tipo de actividades o dinámicas que se realizan en el entorno escolar, produciéndose participación cuando todos los alumnos compartan tareas y espacios y trabajen juntos en un entorno común y normalizado (Castillo-Escañero, 2016).

Finalmente, el concepto de “éxito” está directamente vinculado con los “resultados de aprendizaje” teniendo en cuenta el currículum oficial de un determinado territorio o país. Por tanto, este está directamente relacionado –en el estado español– con la adquisición, por parte del alumnado, de competencias, objetivos de etapa, contenidos y estándares de aprendizaje, siendo necesario para conocer el grado de éxito el establecimiento de unos criterios de evaluación y de unos indicadores de logro para una evaluación estandarizada y objetiva. De igual forma, es imprescindible la realización de una adaptación de los procedimientos de evaluación, siempre que sea necesario, a fin de atender óptimamente a la heterogeneidad de necesidades educativas que presente el alumnado.

La tercera característica expuesta por los especialistas mencionados, hace alusión a que la consecución de una verdadera educación inclusiva precisa de la identificación y supresión de barreras. En este sentido, el término “barreras” se relaciona con aquellas cuestiones que no permiten el pleno desarrollo del derecho fundamental a una educación inclusiva. Principalmente, se definirían como barreras todas las actitudes, creencias y pensamientos negativos que los distintos miembros de la comunidad escolar poseen hacia este proceso, siendo materializados en políticas y prácticas educativas –individuales y colectivas– generalmente dirigidas a alumnos o a grupos de alumnos con unas determinadas características personales, sociales y/o culturales (lo que supone exclusión educativa, desigualdad y un aliciente para el fracaso escolar).

Por consiguiente, con el objetivo de mejorar la inclusión educativa, se estima relevante y conveniente la recogida y evaluación de información, procedente de diferentes fuentes o de distintos colectivos (profesorado, alumnado, familias, otros profesionales implicados, etc.), que permita diagnosticar cuáles son las barreras que se estén produciendo en el contexto escolar y que no favorezcan o repercutan en el cumplimiento de este derecho fundamental (Arró *et al.*, 2004; De la Herrán *et al.*, 2017; Doménech y Moliner, 2012). Así, este proceso se estima como un modo idóneo de recogida de evidencias para que, posteriormente, puedan plantearse y llevarse a cabo mejoras con el fin de paliar las barreras halladas (avanzando hacia una educación inclusiva para todos y todas).

La cuarta y última característica mencionada por los autores (Echeita y Ainscow, 2011), se refiere a que se debe hacer mayor énfasis en aquellos grupos de alumnos que se encuentren en situación de vulnerabilidad y que, por tanto, corren un mayor riesgo de sufrir un proceso de marginación, exclusión o fracaso escolar como es, por ejemplo, el alumnado con (dis)capacidad o con necesidades educativas especiales graves y permanentes que requieren de adaptaciones significativas en la mayoría de áreas del currículum (Luque-Parra y Luque-Rojas, 2015). Este hecho supone garantizar y asumir la responsabilidad moral para que ninguna persona o colectivo quede excluido del sistema educativo regular, debiéndose adoptar las decisiones y medidas oportunas para efectuar este cometido primordial y asegurar el cumplimiento de los principios de presencia, participación y éxito de todo el alumnado en el seno de la escuela y el aula ordinaria.

Además, en esta misma línea, Stainback y Stainback (1999) –unos de los principales precursores de la educación inclusiva– exponen cuáles son las

características o condiciones que, a partir de los resultados obtenidos en sus estudios y reflexiones, deben cumplir todos los centros educativos ordinarios para la total consecución de este modelo educativo:

- Crear una filosofía escolar basada en los principios democráticos y de igualdad, considerando a la diversidad como un aspecto enriquecedor y beneficioso para todos.
- Garantizar el principio de las proporciones naturales, respetando en los centros escolares a todos los alumnos y siempre en la zona natural en la que corresponda según la localización (pedanía, barrio, área escolar, etc.) e independientemente de las características y capacidades que presente el estudiante.
- Incluir las voces de toda la comunidad escolar (profesorado, alumnado, padres y otras instituciones) en la toma de decisiones y en la planificación de dinámicas del centro, favoreciendo la comprensión de qué es y cómo se desarrolla una escuela inclusiva y favoreciendo la adquisición de un sentimiento de comunidad escolar.
- Crear redes de apoyo en las que intervengan profesionales educativos y otros profesionales (especialistas, docentes ordinarios, asociaciones, tutores, grupos de asistencia, etc.) y en las que se trabaje de forma colaborativa.
- Disponer de los recursos materiales, personales y espaciales indispensables para responder a las necesidades que presente el alumnado.
- Adaptar el currículum prescrito cuando un alumno lo precise, teniendo en cuenta que las adaptaciones curriculares deben ser, siempre, lo menos alejadas posible de los elementos prescriptivos comunes y ordinarios.
- Garantizar la flexibilidad de la organización y de la planificación curricular, lo que supone una evaluación continuada del proceso de enseñanza y de la propia práctica docente.

Estimamos que estas condiciones suponen los pilares esenciales sobre los que se asienta un sistema educativo en el que todo el alumnado, así como el resto de miembros de la comunidad escolar, es acogido, valorado y acompañado para alcanzar el máximo de sus capacidades y competencias. De esta forma, se busca que ninguna persona, por presentar condiciones, intereses o motivaciones distintas al grupo predominante, o por aprender de forma diferente, se sienta inferior a los demás, evitando situaciones de desmotivación, fracaso o desenganche escolar las cuales conllevan, generalmente, a la aparición de fenómenos de exclusión social y educativa.

En síntesis, una vez realizado un breve acercamiento sobre las distintas acepciones desde las que se define la educación inclusiva, expuestos sus elementos clave, y tras haber profundizado en las características de este enfoque educativo, se detallan cuáles son las condiciones que deben cumplir las escuelas para asegurar la inclusión escolar de todos los estudiantes, sin excepción posible. Se presta una atención especial sobre aquellos alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes los cuales, a lo largo del tiempo, han sufrido procesos de exclusión a la hora de aprender y participar en los contextos educativos regulares junto al resto de compañeros de su misma edad o de su entorno local, siendo emplazados en escuelas segregadas de educación especial. Por tanto, la escuela del presente

siglo enfrenta el ineludible reto de brindar una atención educativa óptima a las necesidades específicas de este tipo de alumnado, para lo que se precisa de una serie de transformaciones y cambios destinados al desarrollo de planteamientos educativos mucho más abiertos, flexibles y respetuosos con las diferencias.

1.2.3. La escuela inclusiva: una escuela de todos y para todos

El proyecto de la escuela inclusiva asume el reto de eliminar, dentro de los entornos educativos normalizados y regulares, cualquier forma de exclusión o desigualdad a la hora de responder a las demandas y necesidades educativas de todo el alumnado, presente éste, o no, (dis)capacidad u otras dificultades de aprendizaje, a fin de crear un entorno escolar de todos y para todos. Dicho objetivo, precisa del desarrollo de nuevos diseños y planteamientos organizativos, curriculares y pedagógicos que fomenten el cambio, la innovación y la mejora escolar, todo ello, en relación a las realidades y condiciones del propio entorno, de la cultura escolar implantada y de las dificultades halladas en los procesos internos de autoevaluación y reflexión (Arnaiz y Martínez, 2018; Espiñeira-Bellón *et al.*, 2012; Sales *et al.*, 2012).

En este sentido, y siguiendo lo manifestado por Torres (2012), en la escuela inclusiva la organización escolar y la respuesta educativa a las necesidades de todo el alumnado son dos aspectos que se encuentran estrechamente relacionados, por lo que estos deben plantearse de forma bidireccional y en correspondencia. Por un lado, la organización de un centro inclusivo y equitativo debe asegurar todas aquellas condiciones y recursos para favorecer la presencia, la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes, haciendo especial hincapié en los reclamos de los alumnos con necesidades educativas especiales y, especialmente, de aquellos con dificultades más graves y profundas que requieren de apoyos extensos y generalizados y de adaptaciones curriculares significativas en la mayoría de las áreas del currículo. Por otro lado, la inclusión de los estudiantes con dificultades y necesidades diversas, más o menos permanentes, supone la realización de cambios organizativos sustanciales en los centros educativos y, también, una adaptación de los proyectos de centro y de los planes de acción.

Según Flem *et al.* (2007), la escuela inclusiva, y todos sus profesionales, tienen la responsabilidad de comprender y analizar las diversas formas de aprender de los alumnos que integran las aulas, siendo esto necesario para diseñar y desarrollar un diseño educativo adaptado a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Igualmente, los especialistas estiman fundamental tener en cuenta las condiciones del entorno social, económico y cultural al que pertenecen cada uno de los estudiantes, ya que éste desempeña un papel de suma importancia en el progreso académico, pudiendo repercutir, positiva o negativamente, en el éxito escolar de cada individuo. Continuando con las aportaciones de los autores mencionados, la escuela inclusiva también precisa de nuevos enfoques de investigación que nos ayuden a comprender cómo responder adecuadamente a la diversidad, cómo apoyar el aprendizaje de todo el alumnado y cómo favorecer su participación e implicación en todos los asuntos escolares que sean de su interés. No obstante, a pesar de las grandes ventajas y beneficios que suponen las investigaciones educativas, reconocen que realizar

estudios en el núcleo de las escuelas es todo un desafío, puesto que las aulas son lugares complejos en las que se encuentran personas únicas y muy diferentes, por lo que se requiere del esfuerzo y del compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar (profesorado, familias, alumnado, administración, equipos directivos, etc.).

A tenor de lo planteado, consideramos que la escuela inclusiva debe cumplir con tres características esenciales a fin de brindar una respuesta educativa idónea a las necesidades de todo el alumnado y, especialmente, de aquellos que requieren de apoyos extensos y generalizados y de adaptaciones curriculares muy significativas por presentar algún tipo de (dis)capacidad u otra dificultad de aprendizaje. Estas características son: a) la escuela inclusiva debe ser comunitaria e incluida en el territorio; b) la escuela inclusiva debe garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos sus estudiantes en las dinámicas y actividades comunes y ordinarias y; c) en la escuela inclusiva se tienen que desarrollar Diseños Universales de Aprendizaje (DUA) que sean adaptados y que posibiliten el éxito académico de todo el alumnado, sin condicionantes. A continuación, por su extensión y relevancia, vamos a profundizar en estas tres cuestiones dentro de apartados independientes y diferenciados.

1.2.3.1. Una escuela comunitaria e incluida en el territorio

La escuela comunitaria, o incluida en el territorio, se fundamenta sobre las bases de la inclusión, la interculturalidad y la democratización, estando todos estos principios recogidos dentro del modelo de la educación inclusiva (Sales *et al.*, 2011; Sales *et al.*, 2012; Traver *et al.*, 2018). Al respecto, siguiendo las aportaciones de Booth (1998), estimamos que al hablar de inclusión educativa se asumen, implícita e inexorablemente, los supuestos de “participación” en y para la “comunidad”. En este sentido, según Parrilla (2002, p. 18):

La educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas normales (p.2).

Por consiguiente, estimamos que la educación inclusiva es un medio idóneo e indispensable para favorecer la inclusión y la participación, de todos los actores educativos, en los entornos sociales y comunitarios (político, económico, sanitario, laboral, etc.). Se trata de una pieza clave para desarrollar prácticas y proyectos educativos destinados a la reducción de las desigualdades sociales, al establecimiento de una ciudadanía sensibilizada ante los fenómenos de exclusión y al reconocimiento positivo de las diferencias (individuales y/o colectivas).

Dentro de este marco de referencia, el concepto de “escuela comunitaria o escuela incluida en el territorio”, también denominada en inglés como “Place-Based Education” (PBE) -cuya traducción es “Educación Basada en el Lugar”-, comienza a tener repercusión, a cobrar fuerza y a estar presente en los discursos sobre educación inclusiva (Cincera *et al.*, 2019; Ferreira, 2020; Smith, 2007). Así, esta se

relaciona con uno de los objetivos fundamentales de los sistemas educacionales del presente siglo: incluir a los distintos sectores comunitarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje para crear una institución plenamente inclusiva, equitativa, democrática y abierta al entorno (Merino, 2008).

Siguiendo las aportaciones de Gherardi y Whittlesey-Jerome (2019), este modelo de escuela ejerce grandes beneficios tanto al alumnado, como a las familias y a los diversos sectores comunitarios, propiciando el establecimiento de un bienestar generalizado. Además, los autores indican que aunque los esfuerzos políticos del siglo XX no reflejaron esta suposición, la comunidad educativa ha tenido en las últimas décadas una notable consideración hacia este aspecto, habiendo desarrollado un modelo comunitario de escuela que puede observarse a día de hoy.

Por otro lado, en relación a las características de este modelo educativo, según lo afirmado por Guarro (2005), una escuela comunitaria abierta y considerada con el entorno próximo, se caracteriza por ser flexible, encontrándose continuamente en cambio y reconstrucción mediante el establecimiento de relaciones que permiten llevar a cabo transformaciones en sendos medios -tanto en la escuela como en el entorno-. Con tal fin, se estima esencial que la institución escolar realice y planifique acciones que tengan influencia más allá de las paredes o fronteras del centro educativo, siendo extensibles al contexto externo próximo.

En relación a cuáles son los mecanismos y experiencias en los que deben centrarse todos los esfuerzos para fomentar el aprendizaje conjunto entre la comunidad y la escuela inclusiva se señalan las siguientes (Murillo y Krichesky, 2015):

a) Aprender de la comunidad: consiste en implicar a los progenitores y familiares del alumnado, o a otros actores de la comunidad que sean de relevancia, a compartir sus experiencias y saberes con el resto de protagonistas de la escuela (profesorado, alumnado, resto de padres, etc.).

b) Aprender con la comunidad: se trata de desarrollar experiencias en las que los padres, docentes y alumnos aprendan y traten conjuntamente una temática específica. Para ello, se estima que la realización de talleres puede ser un buen recurso metodológico para desarrollar este tipo de dinámicas comunes.

c) Aprender para la comunidad: se refiere a la formación ciudadana que se realiza en la escuela no solo en el sentido de los valores, derechos y deberes, sino también a la adquisición de normas y actitudes que faciliten la convivencia y la adecuada interacción entre todas las personas.

d) Aprender como comunidad: se trata de establecer una comunidad profesional para el aprendizaje donde todos los enseñanzas persigan alcanzar una meta común: mejorar los resultados de aprendizaje y las competencias de todos los discentes. A este respecto, Bolívar (2015) afirma que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) integran tres elementos principales: las organizaciones que aprenden, las culturas de colaboración y el profesionalismo docente, lo que concede un alto valor al trabajo colaborativo que realiza el profesorado para reconocer cuáles son las mejores prácticas para atender a las necesidades educativas de todo el alumnado. Igualmente, el autor verifica que ha quedado demostrado, a un nivel internacional, que entender la escuela como un CPA es una de las estrategias más

favorables para lograr una mejora escolar mantenida en el tiempo, así como para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, Traver *et al.* (2018) ponen de manifiesto la importancia que tiene para el desarrollo de una escuela incluida en el territorio, la puesta en marcha de prácticas democráticas que permitan la participación de toda la comunidad educativa. De igual forma, afirman que los procedimientos de participación no deben limitarse a los procesos formales establecidos en la normativa y estipulados por la Administración competente como, por ejemplo, las reuniones del consejo escolar u otras comisiones de gestión reguladas. En este sentido, se estima como idónea la creación de otros cauces de participación que permitan una comunicación natural y espontánea entre la escuela y los diversos agentes comunitarios.

De este modo, entre las estrategias innovadoras que se pueden emplear en los contextos educativos para incrementar una participación constante de los diversos actores comunitarios en la escuela, destacarían, por su accesibilidad y rapidez, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de las redes sociales (las cuales han visto aumentado su uso, en los últimos años, para tal fin) (Lasala y Etxebarria, 2020). En esta línea argumental, en relación a la participación mediante las TIC de la institución familiar en la escuela, Aguilar y Leiva (2012) señalan que:

La creciente necesidad de establecer cauces efectivos de comunicación entre la familia y escuela nos permite reafirmar la realidad innegable de la potencialidad que ofrece las TIC, como herramientas relevantes para promover el intercambio, la interacción y la colaboración de las familias en la construcción de una escuela más democrática y participativa. Esto requiere un enfoque comunitario que implique a la escuela, a las familias y, como no, a las instancias políticas y sociales (p. 16).

En el mismo sentido, se estima fundamental hacer alusión, como premisa al desarrollo de una escuela comunitaria e incluida en el territorio, el establecimiento de una “gobernanza escolar democrática” (Belavi y Murillo, 2020). Los autores ponen de manifiesto que aquellas escuelas que se esfuerzan por ser más justas y democráticas ponen especial atención en la estructura organizativa y en la gobernanza de su propio centro: funcionamiento, diferentes roles y funciones, mecanismos y medios para la toma de decisiones, etc. Además, señalan firmemente que la gobernanza escolar no sólo se centra en las normas y procedimientos establecidos o en las posiciones fijas de poder sino, también, en procesos dinámicos y flexibles mediante los que se determinan las decisiones.

A este respecto, los especialistas mencionados verifican que la gobernanza escolar democrática planifica nuevos métodos y formas de coordinación y cooperación que favorecen la participación de toda la comunidad escolar, lo que dirige hacia un gobierno escolar más dinámico, activo y horizontal. De esta forma, indican que los lugares de autoridad escolar son asumidos, pero que el poder no se concentra en un único colectivo, por lo que las decisiones son abiertas a la participación de toda la comunidad (quedando desvinculadas de lo personal y propulsando una lógica del interés común). Por consiguiente, con el desarrollo de estas gobernanzas se posibilita que todos los participantes puedan ser agentes activos involucrados, lo que provoca que el límite o la frontera entre la escuela y la comunidad sea cada vez más difusa e imperceptible.

Sin embargo, siguiendo las aportaciones de García-Montes (2019), es necesario señalar que la participación ciudadana en la escuela puede verse limitada por una serie de barreras u obstáculos que, con frecuencia, no permiten la consecución de los objetivos inicialmente marcados. Se trata de los definidos por el autor como; aspectos societales y aspectos locales.

En primer lugar, entre los aspectos societales se encontrarían: el desinterés, el escepticismo, la desconfianza, la desmotivación, el desapego, la resignación, la falta de tiempo o la delegación de responsabilidades. En este sentido, Lasala y Etxebarria (2020, p. 3) afirman que “pese a que la participación no tiene edad, la realidad es que el interés y el ánimo por tomar parte en las decisiones colectivas no son aptitudes con las que se nace, hay que aprender a participar”, por lo que la escuela -como la principal institución educativa- debe hacer frente a esta necesidad formativa para que todo el alumnado aprenda a participar y estar involucrado en los asuntos de interés comunitario desde las etapas educativas más tempranas.

En segundo lugar, se encontrarían los aspectos locales, destacando: el desconocimiento por parte de los responsables políticos y de la propia ciudadanía de la misma posibilidad de participación, la falta de voluntad y de apoyo político, la ausencia de medios o de recursos económicos o personales o la falta de atención de las instituciones políticas hacia las propuestas ciudadanas.

Por tanto, se estima fundamental realizar un esfuerzo para la planificación, la activación y el desarrollo de cauces que permitan alcanzar prácticas participativas en la escuela que garanticen una interacción democrática y de justicia social para todos los colectivos. Quizás, para ello sea preciso realizar reestructuraciones más significativas del propio sistema, de las formas de entender “lo escolar” y del papel que tienen los diversos actores involucrados, a fin de desarrollar otros tipos de enseñanzas, metodologías y aprendizajes (Jiménez y Kreisel, 2018). En este sentido, también se considera de importancia el análisis y la detección de las barreras que entorpecen y dificultan la participación de todos los sectores comunitarios en la escuela –algunas de las cuales se han mencionado con anterioridad- con la pretensión de paliar dichas barreras y realizar cambios sustanciales que posibiliten una interacción dinámica, horizontal y accesible para cualquier persona o colectivo interesado en participar de la vida escolar.

En definitiva, el establecimiento de relaciones de horizontalidad dentro de la escuela y la implicación de todos los sectores de la comunidad en las prácticas educativas diarias, en la toma de decisiones y en la planificación de las enseñanzas, garantiza una formación de todos los niños y niñas respaldada por el consenso social colectivo, por los intereses comunitarios y por el bien común. Estos hechos refuerzan, ineludiblemente, la creación de un sentimiento de comunidad y de responsabilidad compartida, aspectos esenciales para el óptimo funcionamiento de una escuela plenamente inclusiva y democrática.

Para finalizar, de nuevo, se hace hincapié en la relevancia de crear estrategias para la participación de todos los agentes escolares –incluido el alumnado y sus familias- en el proceso educativo y en la toma de decisiones de la escuela. Esta colaboración, produce innegables beneficios en el establecimiento de un clima óptimo



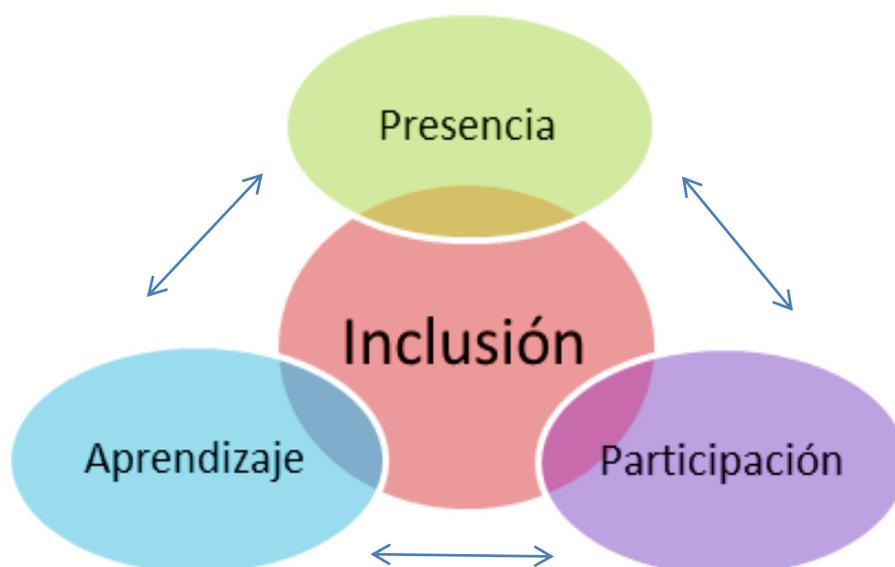
de centro, lo que se entiende como un aspecto esencial para reducir los procesos de exclusión educativa y los altos niveles de fracaso y abandono escolar existentes (Antelm-Lanzat *et al.*, 2015; Arnaiz y Martínez, 2018; Escarbajal *et al.*, 2020; Susinos *et al.*, 2014).

1.2.3.2. Presencia, participación y éxito de todo el alumnado en la escuela inclusiva

Diversos autores que investigan en este ámbito de estudio, como Ainscow (2001), Ainscow *et al.* (2003), Sandoval *et al.* (2019a) y Arnaiz y Caballero (2020), estiman que la escuela inclusiva y equitativa debe asegurar, como requisitos fundamentales, la presencia, la participación y el éxito (o aprendizaje) de todos los estudiantes en el interior de las aulas y centros educativos ordinarios (ver Figura 7).

Figura 7

Requisitos de la escuela inclusiva



Fuente: Ainscow *et al.* (2003)

A fin de definir los principios anteriormente mencionados, resaltamos que la presencia hace referencia a la ubicación en la que son escolarizados los alumnos, siendo el entorno ordinario el único contexto que garantizaría el pleno desarrollo del derecho a una educación inclusiva, de todos y todas, a través de los principios de equidad, calidad e igualdad.

A este respecto, desde hace aproximadamente dos décadas, son múltiples los autores que han rechazado el desarrollo de un sistema de escolarización paralelo al ordinario en centros segregados de educación especial. Estos especialistas, también han criticado la puesta en marcha de programas específicos que producen un emplazamiento del alumnado dentro del centro ordinario pero fuera de las aulas regulares (Arnaiz y Caballero, 2020; Escudero y González, 2011; Moraña, 2002). Así,

afirman que estas modalidades de escolarización, en unidades o aulas “especializadas” y en el exterior de las aulas ordinarias, son causantes de desigualdad y discriminación para aquellos grupos de estudiantes que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, como es el caso del alumnado con (dis)capacidad o con otras dificultades para el aprendizaje.

En segundo lugar, el éxito hace mención a los resultados de aprendizaje obtenidos en relación a los distintos elementos curriculares. Así, se trataría de garantizar el aprendizaje, al más alto nivel de rendimiento, de todos los discentes que integran el aula ordinaria, ofreciendo a cada cual una respuesta educativa individualizada y personalizada a tenor de sus características, intereses y necesidades particulares (Duk y Murillo, 2009).

En esta línea argumental, Calvo (2013) pone de manifiesto que el aprendizaje del alumnado se produce siempre y cuando se den unas condiciones escolares y pedagógicas adaptadas a las características de los aprendices (los cuales son cada vez más diversos y diferentes). Para cumplir este cometido, siguiendo lo afirmado por la autora, uno de los aspectos con mayor influencia en el aprendizaje del alumnado sería la formación del profesorado en relación a la atención a la diversidad (Simón *et al.*, 2018). También, como elemento fuertemente vinculado con el éxito académico, se destacaría las actitudes y las creencias que poseen los equipos docentes hacia la inclusión (Desombre *et al.*, 2019; Garrad *et al.*, 2019; Ross-Hill, 2009).

Por último, y en tercer lugar, la participación alude a la calidad de las experiencias que se llevan a cabo en la escuela (Arnaiz y Caballero, 2020), siendo fundamental considerar las percepciones y “voces” de los estudiantes con el fin de conocer su nivel de bienestar en el centro educativo (Echeita y Ainscow, 2011). A este respecto, ponemos de manifiesto que el movimiento de la educación inclusiva tiene que posibilitar la participación de todo el alumnado en el currículo, en los procesos de enseñanza comunes, en las comunidades escolares, en la toma de decisiones y en la cultura del centro, disminuyendo, de manera simultánea, las posibilidades de exclusión que pudieran producirse.

De este modo, se estima de gran relevancia señalar que la inclusión y la exclusión son procesos no estables y fuertemente relacionados, produciéndose el fortalecimiento de uno de ellos conforme se debilita el contrario. Además, se reconoce el carácter sistémico de estos procesos, pues tienen influencia tanto en la comunidad, de forma más amplia, como en los contextos escolares, de forma particular. Por tanto, estos procesos tienen una relación directa en las “políticas educativas”, en las “culturas escolares” y en las “prácticas educativas” de los centros, por lo que van a determinar la formación de todos los discentes presentes en los mismos. En este sentido, en referencia a la concreción conceptual de estos dos procesos asociados – inclusión y exclusión- Echeita (2006) expone que:

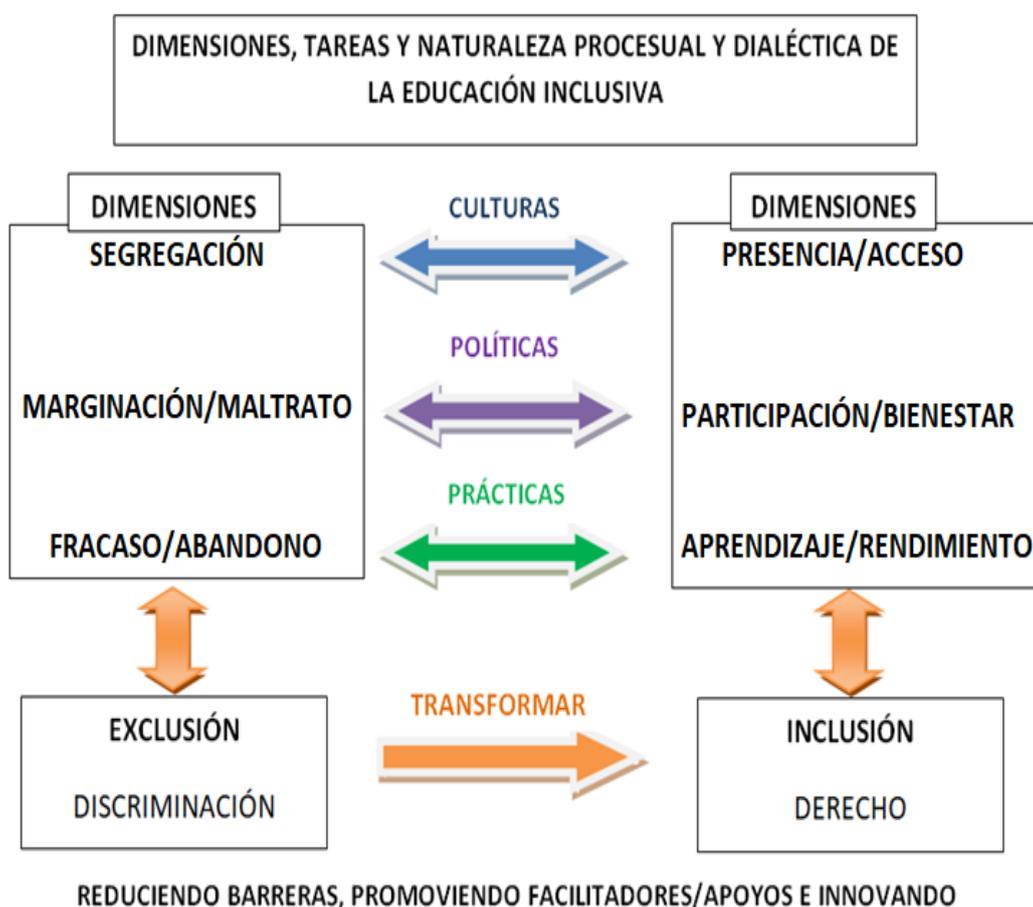
Su definición nos hace prestar atención a varios aspectos de suma importancia. En primer lugar a que la inclusión o la exclusión no son estados o situaciones definitivas, sino un proceso en el que ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno, solo se puede producir por la reducción significativa del otro (p.93).



Por consiguiente, la escuela inclusiva debe ir más allá de una simple atención o apoyo a un determinado grupo de alumnos, pues esta requiere de una reconstrucción de aspectos muy profundos (organizativos, culturales, curriculares, pedagógicos, estructurales, etc.) destinados a asegurar una respuesta igualitaria para todo el alumnado y, con ello, reducir los procesos de exclusión (Arnaiz y Escarbajal, 2020). Entre los aspectos objeto de cambio y de mejora, se destacan las políticas educativas, culturas escolares y prácticas docentes. Para ello, se requiere de la detección y reducción de barreras y del fomento de facilitadores o apoyos que aseguren los principios de presencia, participación y aprendizaje de todos los aprendices dentro de los entornos ordinarios (ver Figura 8).

Figura 8

Dimensiones, tareas y naturaleza dialéctica de la educación inclusiva



Fuente: Echeita (2016).

En relación a la concreción terminológica de los conceptos de “cultura escolar”, “políticas educativas” y “prácticas docentes”, se va tener en consideración lo expuesto por Sandoval *et al.* (2019a). Así, los autores señalan que la “cultura escolar” se refiere a los valores, principios y creencias que son compartidas por toda la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, personal de administración y servicios y otros profesionales involucrados). Estos definen que la cultura podría ser entendida

como las gafas mediante las cuales se comprende la vida del centro. De este modo, podría hablarse de una cultura escolar de centro que estima la diversidad del alumnado como un valor y una riqueza o de una cultura escolar que fomenta y se interesa por la participación y la escucha de las voces de todos los actores comunitarios.

En este mismo sentido, Paliokosta y Blandford (2010) verifican que la cultura escolar puede definirse como el modo de entender las normas y expectativas no escritas de la escuela –sería el punto de vista predominante y compartido- pudiendo actuar, por un lado, como una barrera o dificultad o, por el contrario, como facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la cultura escolar de un determinado centro queda plasmada y representada en sus documentos institucionales, siendo el más amplio de ellos el Proyecto Educativo de Centro (PEC) en el que se define, entre otros aspectos: cuál es la identidad del centro, el contexto en el que se encuentra, los objetivos básicos, la organización de las enseñanzas y la oferta educativa que se imparte.

En definitiva, la cultura escolar de un centro tiene una influencia directa en todos los elementos y aspectos que engloban al proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado, por lo que reflexionar sobre la misma y detectar posibles barreras, supondrá el desarrollo de cambios y mejoras que tendrán influencia en todos los elementos que integran la vida escolar y, en consecuencia, en el avance hacia una educación inclusiva para todos. Este fenómeno se representa de una forma visual en la siguiente figura 9.

Figura 9

La cultura escolar y su relación con los elementos que conforman el proceso educativo y la vida escolar



Fuente: Elaboración propia

Por su parte, las “políticas de centro” aludirían a la planificación articulada, explícita y concreta de las normas, procedimientos y acciones que se van a llevar a cabo en el centro educativo (organización del trabajo del profesorado, distribución de recursos personales y materiales, planificación de medios para la participación comunitaria, medidas para la atención a la diversidad, etc.). Por consiguiente, las políticas de centro son recogidas en los planes y programas de cada institución educativa, actuando como los principales vectores que van a articular la vida escolar, las enseñanzas académicas y el cumplimiento de las condiciones necesarias para una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado.

De este modo, dentro de la política de centro podrían diferenciarse diversos elementos: las políticas de convivencia escolar (normas de comportamiento, estrategias para la resolución de conflictos, uso de los espacios comunes, etc.), las políticas de organización del centro (formas de agrupamiento, horarios, intervención de apoyos específicos, ratios de alumnos, planificación de salidas o festivales, convenios o acuerdos con asociaciones externas, etc.) y las políticas de participación comunitaria (por parte del profesorado, de las familias, del alumnado, etc.).

Finalmente, los autores definen a las “prácticas docentes” como las acciones que finalmente, en relación a las políticas de centro y de acuerdo con la cultura escolar, se llevan a cabo por parte de los profesionales educativos. Cabe indicar que las prácticas docentes se producen en dos contextos diferenciados: dentro del aula (a través de metodologías de enseñanza, formas de evaluar, recursos materiales y espaciales, tipos de apoyos, etc.) y; fuera del aula, en los espacios comunes (recreos y festivales, etc.) y en actividades complementarias (salidas al entorno, excursiones, etc.) (García y Logar, 2017; García y Nogales, 2018).

Desde nuestro punto de vista, las “prácticas docentes eficaces” para una educación inclusiva se definen como aquellas que aumentan el aprendizaje de todo el alumnado con el objetivo de que este pueda desempeñar su “labor vital” como ciudadano (Fernández-Batanero, 2010). Se trata de prácticas diseñadas y planificadas para que todos los alumnos, independientemente de su condición, adquieran las competencias necesarias para su adecuado desempeño en el seno de una sociedad democrática, justa, inclusiva y diversa (Brophi, 2007). Igualmente, estimamos idóneas para el progreso de inclusión todas aquellas prácticas docentes que suponen dinámicas o actividades de alto valor educativo, entre las que se destacan: actividades en las que se da protagonismo a los grupos de estudiantes más vulnerables; proyectos dirigidos a la reducción del fracaso y abandono escolar; actividades para la profundización de los aprendizajes instrumentales; actividades para una mayor interacción de la escuela con la comunidad; dinámicas para la escucha de la voz de todos los actores educativos; etc.

Por tanto, para la consecución de una educación inclusiva que asegure los principios de presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, en los contextos ordinarios, es necesaria la detección de barreras en las culturas, prácticas y políticas educativas que se llevan a cabo en los centros educativos, con el objetivo de reducirlas mediante la incorporación de facilitadores o apoyos.

En esta línea, Sandoval *et al.* (2019a) indican que las principales barreras que dificultan el desarrollo de los principios inclusivos pueden hallarse en la propia cultura del centro, en el momento en el que esta no es definida como acogedora, segura y estimulante para que todos sus miembros -incluidos alumnos y familias- sean de algún modo valorados y respetados. En cuanto a las políticas de centro, los autores señalan que pueden encontrarse barreras en los mismos planes de centro y en las medidas de organización establecidas (cuando no se tiene en cuenta a la diversidad, cuando no se realiza una adecuada coordinación entre docentes o cuando se organizan los recursos disponibles de una manera incoherente, poco útil y desaprovechada). Además, los especialistas exponen que las barreras en las prácticas educativas pueden producirse por varios motivos: al no adaptar las enseñanzas a los distintos ritmos e intereses de los estudiantes, al desconsiderar las diversas formas disponibles para presentar la información y al estimar el apoyo escolar como un trabajo exclusivo que debe realizar el docente especialista en diversidad (PT o AL) con un grupo de alumnos determinado.

En este sentido, son diversos los autores que han centrado buena parte de su trabajo en ofrecer herramientas eficaces para evaluar las posibles barreras que se produzcan en el contexto educativo. Uno de los instrumentos con mayor relevancia, en el plano internacional, para llevar a cabo esta evaluación es el elaborado por Booth y Ainscow (2002) llamado; *Index for Inclusion*. Siguiendo lo expuesto por Durán *et al.* (2005), este instrumento supuso un material de apoyo al proceso de avance hacia la inclusión, el cual se fundamenta a partir de los intereses de la comunidad educativa y de los conocimientos previos, incluyendo a los distintas instituciones que intervienen en el proceso educativo (profesorado, familias y alumnado), lo que le otorga un carácter práctico y sugerente.

Aparte del instrumento mencionado, a lo largo del presente siglo, han sido muchos otros los instrumentos diseñados para realizar una evaluación de las barreras y facilitadores del proceso de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva -tanto en el ámbito nacional como internacional-. Estos se han dirigido a escuchar las voces de los diferentes colectivos educativos: del profesorado (Arjona, 2011; Arnaiz y Guirao, 2015; Arró *et al.*, 2004; Colmenero, 2006; Ferrandis *et al.*, 2010; Forlin *et al.*, 2011; González, 2012; Gonzalez-Gil *et al.*, 2019; López *et al.*, 2007; Martínez, 2013; Moore *et al.*, 2007), de las familias (Arjona, 2011; Benítez, 2014; De Haro y Martínez, 2019; Doménech y Moliner, 2012; Leyser y Kirk, 2004; Moore *et al.*, 2007) y del propio alumnado (Alberta Education, 2013Bravo, 2010; De Haro *et al.*, 2019; De la Herrán *et al.*, 2017; Mirete *et al.*, 2019; Rinta *et al.*, 2011).

En definitiva, se estima fundamental la realización de mecanismos y estrategias de evaluación de los procesos educativos llevados a cabo con el fin de determinar la existencia de barreras que dificulten el desarrollo de los principios de presencia, participación y éxito de todo el alumnado en los entornos educativos ordinarios. Como se ha detallado anteriormente, el pleno funcionamiento de estos principios es el medio que garantiza el cumplimiento de una educación inclusiva, de calidad y de justicia social para todos y todas, siendo una de las metas esenciales dentro del marco de acción de la Agenda 2030 para un desarrollo universal sostenible.

De igual forma, se pone de manifiesto que estos mecanismos de identificación deben estar dirigidos a los diversos colectivos que tienen influencia en la escuela y en

su desarrollo (profesorado, alumnado y familias, entre otros), con el objetivo de detectar las barreras que, posiblemente, pudieran quedar ocultas por no contar con todos ellos (Mirete *et al.*, 2020). Esto supone realizar, desde los propios centros educativos, esfuerzos para que ningún actor educativo quede relegado a una posición pasiva durante los procesos de evaluación de la práctica educativa y docente.

En definitiva, la escucha activa de las voces de toda la comunidad, algunas de las cuales han sido frecuentemente silenciadas y olvidadas (Mirete *et al.*, 2019), se considera como una oportunidad única para la obtención de distintas y ricas visiones sobre un proceso tan complejo como es la educación, siendo este un requisito esencial para el progreso hacia una escuela más inclusiva y de calidad.

1.2.3.3. El Diseño Universal del Aprendizaje en las aulas que caminan hacia la inclusión

Como se ha señalado en apartados anteriores, en los últimos años, la inclusión ha marcado el desarrollo de los sistemas educativos y ha motivado la transformación de las escuelas hacia un modelo de enseñanza más equitativo, igualitario, democrático y de calidad -tanto en el marco nacional como en el contexto internacional-.

En este sentido, el principio de educación para todos ha supuesto profundas modificaciones en las formas de entender y efectuar los procesos de enseñanza, al estimar la diversidad del alumnado, en el interior de los contextos regulares, como un hecho beneficioso y positivo para toda la comunidad (Ainscow y Miles, 2008; Dussan, 2010; Simón y Echeita, 2016). En este sentido, en relación a la diversidad del alumnado, Alba-Pastor *et al.* (2014) ponen de relieve que:

Los alumnos son diversos en infinidad de aspectos. Son diversos físicamente; son diversos por su origen familiar, socioeconómico y cultural; son diversos respecto a su lengua materna; son diversos en cuanto a su etnia... En definitiva, podemos hablar de que existe una diversidad de diversidades, la cual, necesariamente, se ve reflejada en una diversidad en la forma en que cada alumno aprende (p. 3).

Además, los autores señalan que aparte de las múltiples causas anteriormente señaladas, la diversidad en el aprendizaje tiene otra explicación que responde, exclusivamente, a la estructura cerebral y funcional del cerebro de cada estudiante, no habiendo dos alumnos que sean iguales -tal y como muestran los avances y estudios empíricos en el campo de la neurociencia-. Así, la variabilidad cerebral va a tener una influencia directa en los distintos modos en los que los alumnos acceden e interiorizan los aprendizajes y en las diversas maneras en las que se van a motivar hacia los mismos. Por tanto, independientemente de presentar, o no, necesidades específicas de apoyo educativo (dificultades específicas de aprendizaje, necesidades educativas especiales, altas capacidades, condiciones personales o de historia escolar especiales, etc.), todos los alumnos van a aprender de una forma particular y distinta a la del resto de sus compañeros.

Desde esta premisa, se considera primordial la planificación y la puesta en funcionamiento de un diseño inclusivo de enseñanza-aprendizaje que posibilite y garantice, de forma unánime, la formación y el éxito de todo el alumnado en las aulas, independientemente de su condición individual. Siguiendo las aportaciones de Alba-

Pastor (2018), la necesidad de transformar los enfoques de enseñanza-aprendizaje, hacia diseños flexibles y activos, fue ya planteada en la década de los 80 por un grupo interdisciplinar de científicos estadounidenses que trabajaban en el campo de las adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales. Estos pusieron de manifiesto que muchas de las dificultades que sufrían los estudiantes con los que trabajaban estaban suscitadas por haber diseñado los currículos de una forma rígida y que no tenía en consideración la heterogeneidad de características presentes en las aulas.

A lo largo del presente siglo, ha tomado un papel destacado en la planificación de las enseñanzas el denominado Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) -llamado en inglés como *Universal Design for Learning*- cuyas características, elementos, principios y ámbitos de aplicación han sido profundamente definidos por múltiples especialistas en el ámbito de estudio (Alba-Pastor, 2018; Azorín y Arnaiz, 2013; Díez-Villoria y Sánchez-Fuentes, 2015; Kingren, 2008; Kumar, 2006; Lagos, 2019; Mancera *et al.*, 2019; Preiser y Smith, 2001; Rose *et al.*, 2006; Rose y Meyer, 2006; Ruiz *et al.*, 2012).

Haciendo mención a la conceptualización del DUA, se pone de manifiesto que se trata de un principio que permite guiar la práctica educativa y flexibilizar los modos para presentar la información, las formas en la que los estudiantes pueden demostrar sus conocimientos y las maneras en la que estos se motivan y comprometen hacia sus aprendizajes. Simultáneamente, el DUA permite paliar las barreras del proceso de enseñanza-aprendizaje, al tener en cuenta la diversidad del alumnado, ofreciendo apoyos adecuados según las necesidades, utilizando enfoques flexibles y estableciendo unas buenas expectativas hacia el logro para todos, incluidos aquellos discentes con necesidades específicas de apoyo educativo.

En relación, y siguiendo lo aportado por el CAST (2011), el DUA permite solventar el principal problema para atender a la diversidad del alumnado en las aulas; los currículos inflexibles y rígidos (los cuales generan múltiples barreras no intencionadas para el aprendizaje). De este modo, se expone que los alumnos que se encuentran en las posiciones extremas, como es el caso de los discentes con altas capacidades o en situación de (dis)capacidad, son los más afectados por este tipo de currículos inflexibles. Además, con estos currículos rígidos, incluso aquellos alumnos con “desarrollo típico” que se encuentran en situaciones intermedias, también podrían estar sufriendo una carencia a la hora de ver atendidas sus necesidades individuales.

A este respecto, Díez-Villoria y Sánchez-Fuentes (2015) afirman que si, por ejemplo, los contenidos específicos sobre tecnología de una asignatura no se ofrecen en formatos accesibles, los alumnos que tengan dificultades para acceder a la información y que necesitan de dispositivos especiales (como es el caso de los discentes en situación de (dis)capacidad visual o auditiva), van a tener serias dificultades para entender una información a la que se podría fácilmente acceder si se realizasen las adaptaciones pertinentes.

Así, los autores corroboran que mediante el DUA se permite una planificación curricular accesible y que toma en cuenta la diversidad del alumnado presente en las aulas, hecho que los especialistas estiman como prioritario a la hora de desarrollar



cualquier diseño curricular. De esta forma, los currículos que estén planificados bajo los principios del DUA van a permitir la óptima respuesta educativa a un gran rango de estudiantes con características muy diversas en las diferentes áreas de desarrollo: sensorial, motriz, cognitivo, afectivo, social y lingüístico. En este sentido, con un diseño universal no solo los alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo se benefician, sino que las ventajas de este tipo de diseños son extensibles a todos los miembros de la comunidad educativa.

Por tanto, el DUA persigue que los currículos se diseñen en relación a los principios de un diseño universal activo y flexible, siendo esta la clave fundamental para atender a la heterogeneidad de condiciones y características de todos los estudiantes. Cabe resaltar que el DUA se fundamenta en tres principios básicos resultantes de varios estudios científicos provenientes, principalmente, del campo de la neurociencia (Meyer *et al.*, 2005; Rose y Meyer, 2006).

Estos tres principios han sido detalladamente descritos por Alba-Pastor (2018), los cuales son: a) “Proporcionar múltiples formas de implicación (el “porqué” del proceso de aprendizaje); b) proporcionar múltiples formas de representación (el “qué” del proceso de aprendizaje); c) proporcionar múltiples formas de expresión y acción (el “cómo” del proceso de aprendizaje). Al mismo tiempo, cada principio se subdivide en tres pautas dirigidas a su total consecución (ver Tabla 5).

Tabla 5

Principios y pautas para un Desarrollo Universal de Aprendizaje

Principio 1: Proporcionar múltiples formas de implicación	
PAUTAS	1.a. Proporcionar opciones para captar el interés
	1.b. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia
	1.c. Proporcionar opciones para la autorregulación
Principio 2: Proporcionar múltiples formas de representación	
PAUTAS	2.a. Proporcionar distintas opciones para la percepción
	2.b. Proporcionar diversas opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.
	2.c. Proporcionar distintas opciones para la comprensión
Principio 3: Proporcionar múltiples formas de expresión y acción	
PAUTAS	3.a. Proporcionar opciones para la interacción física
	3.b. Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación
	3.c. Proporcionar opciones para las distintas funciones ejecutivas

Fuente: Alba-Pastor (2018)

El primer principio, destinado a proporcionar múltiples formas de implicación, supone buscar diversos modos y dinámicas para captar la atención y el interés de los distintos estudiantes que componen el aula, de modo que todos se sientan comprometidos hacia sus aprendizajes. A este respecto, cabe indicar que el componente emocional adquiere una labor esencial en las formas en la que los estudiantes se motivan durante el aprendizaje, siendo necesario ofrecer el apoyo

emocional adecuado según la heterogeneidad de demandas y necesidades que presenten los distintos alumnos del aula.

Siguiendo las aportaciones de Alba-Pastor *et al.* (2014), entre las pautas a seguir para captar el interés del alumnado se encuentran: potenciar la elección individual y la autonomía; optimizar la autenticidad, la relevancia y el valor de los aprendizajes y, por último, reducir la sensación de inseguridad y las posibles distracciones.

De igual forma, los autores ratifican que para asegurar la implicación hacia el aprendizaje, es fundamental brindar opciones al alumnado para mantener el esfuerzo y la persistencia, siendo recomendable seguir las siguientes cometidos: hacer hincapié en la relevancia de las metas y objetivos; modificar los niveles de desafío según las características del alumno; potenciar la cooperación y la colaboración comunitaria y, finalmente; brindar una retroalimentación orientada e individualizada. Igualmente, se resalta la importancia de proporcionar al alumnado opciones de autorregulación para lo que se recomienda aplicar las siguientes estrategias: fomentar expectativas que aumenten la motivación; ofrecer distintos niveles de apoyo para adquirir habilidades y estrategias y; desarrollar la autoevaluación y la autorreflexión (Alba-Pastor *et al.*, 2014).

El segundo principio del DUA, indicado por múltiples autores, hace alusión a proporcionar múltiples formas de representación. Esto supone presentar la información de distintas formas, propiciando que todo el alumnado, independientemente de que tenga un déficit sensorial (hipoacusia, ceguera, etc.), una dificultad específica de aprendizaje (discalculia, disgrafía, dislexia, etc.), u otras condiciones personales adversas (desconocimiento del idioma, situación económica desfavorable, etc.), pueda acceder a la información y a los contenidos que están siendo trabajados en el aula. De igual modo, se haría referencia a la adecuada presentación de las relaciones existentes entre los contenidos, fomentando que los aprendizajes sean adquiridos y extrapolados a diversos contextos, lo que ampliaría los resultados de aprendizaje.

Para cumplir con el objetivo de ofrecer múltiples formas de representación, Alba-Pastor *et al.* (2014) señalan esencial propiciar distintas opciones para la percepción de la información. Entre las recomendaciones establecidas para este fin se encuentran: adaptar y modificar la presentación de la información (agrandar el texto, emplear colores, pictogramas, dibujos, etc.) y ofrecer alternativas para la información auditiva (añadiendo subtítulos, transcripciones escritas, etc.) o para la información visual (transcribir los escritos al sistema braille, utilizar materiales didácticos con relieves, etc.).

De igual modo, en dicha tarea de brindar distintas formas de representación, los autores señalan la necesidad de ofrecer diversas opciones para el lenguaje y los símbolos. Entre las pautas a seguir se destacan: definir la semántica y el vocabulario empleado durante los aprendizajes (sobre todo aquel vocabulario específico o abstracto); clarificar la estructura gramatical y sintáctica de las oraciones; facilitar la decodificación de los textos, de las expresiones matemáticas y de los símbolos;

fomentar la adquisición de diversos idiomas y, por último, ejemplificar las ideas principales mediante distintos medios.

Además, para lograr el segundo objetivo del DUA, relacionado con las formas de representación, los autores indican que es necesario emplear distintas opciones para la comprensión por parte del alumnado. Las estrategias que recomiendan los autores son: accionar los conocimientos previos que ya tiene el discente; destacar ideas principales y aquellos términos relevantes, así como su relación entre ellos; orientar el procesamiento de la información, la manipulación y la visualización y, por último; potenciar la memoria y la transferencia del conocimiento a otros contextos y entornos.

El último principio del DUA hace referencia a brindar múltiples formas de expresión y de acción. Esto supone, entre otras cuestiones, ofrecer a los alumnos –a tenor de sus necesidades y peculiaridades individuales- diversos modos para interactuar físicamente con el medio que les rodea, para comunicarse y expresar sus ideas y para poder desarrollar las distintas funciones ejecutivas, tales como: atención, planificación, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva e inhibición o autocontrol (CAST, 2011).

La primera pauta de este principio se refiere a proporcionar distintos modos para la interacción física. Con ello, se pretende que todo el alumnado encuentre la opción más apropiada para interactuar y desenvolverse con los elementos físicos que se localizan en el entorno próximo.

La segunda pauta del principio está destinada a proporcionar opciones para la comunicación y para la expresión, lo que supone encontrar las formas más adecuadas para que cualquier estudiante pueda comunicarse óptimamente. Para ello, pueden ser empleados múltiples recursos como: objetos físicos interactivos y manipulables (tarjetas, bloques tridimensionales, hules de comunicación, regletas, etc.), herramientas digitales para la comunicación (aplicaciones móviles u otras disponibles en la red de internet) y diversos medios de comunicación y expresión (cine, música, teatro, radio, dibujos, fotografías, etc.).

Finalmente, la última pauta del tercer principio del DUA se refiere a brindar al alumnado distintas opciones para el desarrollo de las funciones ejecutivas (memoria de trabajo, atención, inhibición o autocontrol, planificación, etc.). Así, se señalan las siguientes necesidades: guiar al alumnado para que este establezca metas accesibles y adecuadas; ayudar al estudiante a la planificación y desarrollo de estrategias; facilitar la gestión y manipulación de los recursos y de la información disponible y, por último; optimizar la capacidad individual de cada cual para evaluar los avances alcanzados (CAST, 2011).

En definitiva, siguiendo lo expuesto por Fernández-Portero (2018), el DUA se postula como un enfoque educativo cuya pretensión es proporcionar experiencias educativas óptimas y adecuadas para todos los escolares, haciendo especial énfasis sobre aquellos que presentan necesidades educativas especiales graves, más o menos permanentes, que requieren de apoyos generalizados y de adaptaciones

curriculares significativas en la mayoría de áreas del currículo ordinario. Así, su principal objetivo es elaborar recursos y materiales que permitan aprender desde la diversidad presente en todas las aulas y en las diversas etapas educativas (empleando métodos didácticos flexibles y dinámicos).

Por tanto, aunque inicialmente el DUA se diseña para atender adecuadamente al alumnado en situación de (dis)capacidad, han quedado demostradas las grandes ventajas que supone este diseño para el aprendizaje de todos y cada uno de los discentes que componen el grupo-clase. De esta forma, el DUA se postula como el diseño educativo más adecuado para el desarrollo de una educación equitativa y de calidad, así como para el avance hacia una verdadera inclusión educativa dentro de las aulas regulares.

1.3. EL CAMINO PEDREGOSO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Tal y como ha quedado ratificado en recientes experiencias de investigación del contexto nacional e internacional, la educación inclusiva o educación para todos, a pesar de estar profundamente desarrollada en la normativa vigente, sigue siendo un tema pendiente de cambios y mejoras para llegar a su pleno desarrollo y consecución (Arnaiz, 2019b; Arnaiz y Escarbajal, 2020; Echeita, 2019; Moraña, 2017; Sharma *et al.*, 2017).

En este apartado, tenemos la intención de analizar los hechos y situaciones recientes que se dan en nuestra realidad educativa, social y política y que tienen una influencia directa en el proyecto inclusivo. Con ello, tenemos el objetivo de conocer si estos fenómenos vislumbran luces de esperanza para el avance de la educación inclusiva o si, por el contrario, permiten distinguir un camino repleto de dificultades (Imray y Colley, 2017).

Debido a que el modelo de educación inclusiva es multifactorial, extenso y de múltiples caras, la reflexión crítica sobre el mismo debe ser generalizada, contemplando temas que aluden a la sociedad, a la política, a la escuela y a las propias aulas, siendo estas el lugar donde se articula y origina todo. Por consiguiente, se trata de comprender la educación como un fenómeno que se tambalea entre la inclusión y la exclusión, siendo dos procesos dialógicos y directamente relacionados que se encuentran en un continuo “tira y afloja”, produciéndose el aumento de uno conforme descende el otro (Escudero *et al.* 2009).

Tomando en consideración lo manifestado por Arnaiz (2019a), creemos que los principios teóricos de la educación inclusiva, tantas veces definidos y tratados, deben pasar lo antes posible del terreno teórico al escenario del aula y de los centros educativos y, en consecuencia, ser considerados con mayor rotundidad en las políticas educativas y sociales que vayan destinadas a su consecución. De acuerdo con las aportaciones de la autora, reconocemos que se han producido numerosos avances que han aproximado a la escuela al paradigma de la inclusión pero que, sin embargo, estos no han sido suficientes. De este modo, estimamos fundamental fomentar un compromiso para las próximas décadas, por parte de gobiernos, poderes públicos,



administraciones sociales y educativas, que posibilite unos cambios más profundos en los distintos niveles educativos: organizativo, curricular y metodológico.

Para realizar los cambios anteriormente mencionados, precisamos del reconocimiento de todas aquellas cuestiones o aspectos que sean susceptibles de mejora al no favorecer el progreso de la educación inclusiva para todos. Por ello, a continuación, exponemos dos apartados en los que se detallan, en primer lugar, cuáles son las dificultades que han influido negativamente en el avance del proyecto inclusivo, las cuales han repercutido en que este no sea una realidad fehaciente en las prácticas educativas y en las aulas del presente. En segundo lugar, a partir de las barreras encontradas, se postulan una serie de retos que los sistemas educativos deben asumir y afrontar para avanzar hacia una escuela plenamente inclusiva, equitativa y de calidad para todos y, con ello, lograr los objetivos establecidos en la Agenda Internacional 2030 para el desarrollo sostenible.

1.3.1. Dificultades para el progreso y la consecución de la educación inclusiva

Teniendo en cuenta lo expuesto en el informe “Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos” publicado por la UNESCO (2021), se reconoce el importante progreso hacia la inclusión y la equidad educativa a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). No obstante, se ratifica que dicho avance se ha visto aminorado y estancado en los últimos años, existiendo, a nivel mundial, 258 millones de niños y jóvenes en edad escolar que todavía no asisten a la escuela. Además, como concluye el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU, 2019), todavía son más de 617 millones de escolares los que no superan los mínimos de competencia exigibles en los ámbitos lector y matemático, estando muy lejos de alcanzar las metas propuestas para el nuevo milenio.

En el mencionado informe, se pone de relieve que son los grupos sociales más desfavorecidos, entre los que se encuentran aquellos con (dis)capacidad o con necesidades educativas especiales graves y permanentes, son los que presentan menos acceso a una educación de calidad desde la primera infancia, remarcando el hecho de que son dichos colectivos los que más se benefician de las intervenciones educativas en edades tempranas. Igualmente, el informe señala los altos niveles de fracaso y abandono escolar de los grupos más vulnerables durante la etapa de Educación Secundaria y, con ello, las dificultades que estos sufren para acceder a la enseñanza superior, tanto en ciclos formativos como en en grados universitarios.

En esta misma línea, Medina-García (2016) destaca que una de las principales dificultades que se imponen en el camino de la educación inclusiva es la existencia de profesionales que no conocen, de forma clara, los conceptos básicos en relación a la (dis)capacidad, empleando términos peyorativos y basados en estereotipos. De igual forma, destaca la desinformación y poca creencia que tienen los profesionales acerca de la educación inclusiva al no considerarla como un mecanismo que fomenta la igualdad de oportunidades para todo el alumnado.

Desde los postulados establecidos en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), el desarrollo de la educación inclusiva ha estado acompañado por un conjunto de barreras o dificultades que han tenido una clara influencia en su consecución y que, por tanto, han supuesto una ralentización en su avance y progreso en la mayoría de los países del mundo. Dichas dificultades se exponen y tratan, individualmente, a continuación:

➤ *1ª Dificultad: Persistencia de modalidades de escolarización paralelas a la modalidad ordinaria.*

Como detallan Alcaraz y Arnaiz (2020) en su investigación, la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes, que requieren de apoyos extensos y generalizados y de adaptaciones curriculares significativas en la mayoría de áreas del currículo, se sigue produciendo a un ritmo porcentual de crecimiento elevado, en modalidades de escolarización paralelas y segregadas a la ordinaria (en centros de educación especial o en unidades o aulas específicas dentro de centros ordinarios). De hecho, en las conclusiones del estudio, los autores mencionados exponen que:

El ritmo porcentual de crecimiento de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias es menor que en el de unidades de educación especial, tanto en centros específicos como en aulas especiales dentro de centros ordinarios, en la última década [...] en el curso 2016-2017 hay todavía 35 886 alumnos, un 0.44% del total, escolarizados en modalidades no ordinarias (pp. 314-315).

En este sentido, queda ratificado el mantenimiento de un sistema educativo separado y dividido para alumnos con unas dificultades concretas específicas, lo que produce la etiquetación, diferenciación y separación de estos alumnos y, por tanto, una barrera en su derecho a una educación inclusiva y en igualdad de oportunidades.

De hecho, todavía están presentes y se escuchan algunas voces, por parte de diversas personas o colectivos sociales, que defienden la idea errónea de que los alumnos con mayores dificultades para el aprendizaje, como son los estudiantes con necesidades educativas especiales graves y permanentes, requieren de una modalidad de escolarización distinta a la ordinaria en colegios o aulas especiales pues, de otro modo, estos estudiantes no adquirirán las competencias necesarias para desarrollar una vida funcional. Esta defensa, alejada de los postulados y de metas de la educación inclusiva, la fundamentan en el hecho de que los centros de educación especial cuentan con un equipo profesional más cualificado para atender a estos discentes, con ratios de alumnos más reducidos y, también, con recursos materiales más específicos y abundantes que en los centros regulares.

En contraposición, se resalta cómo, durante los últimos años, ha quedado evidenciado científicamente que los alumnos con necesidades educativas especiales pueden recibir una atención adecuada y adaptada a sus necesidades dentro de los centros y aulas ordinarias, lo que también provoca beneficios en el resto de compañeros y compañeras sin esta condición (Arnaiz *et al.*, 2021a; De la Peña, 2017; Lleixá *et al.*, 2020; Moriña, 2004; Muñoz, 2020). En este sentido, la escolarización de todo el alumnado, sin excepción, en el seno de las aulas ordinarias, constituye una

modalidad de escolarización que beneficia al crecimiento y a la formación de todos los miembros de la comunidad escolar, siendo la única vía óptima para el avance y la consecución de una sociedad democrática, justa y realmente inclusiva.

De hecho, la existencia de modalidades de escolarización distintas a la ordinaria, bien sea en centros de educación especial o en unidades especializadas dentro de los colegios regulares, ha sido fuertemente criticada por números especialistas en este campo de estudio (Arnaiz y Escarbajal, 2020; Arnaiz y Caballero, 2020; Byrne y Lundy, 2020; Echeita, 2011, 2019; Holt, *et al.* 2014; Nes *et al.*, 2017; Peirats y Morote, 2016; Sandoval *et al.*, 2019; Waitoller, 2020), quienes han puesto de relieve que dichas vías de escolarización son generadoras de desigualdad, marginación y exclusión social y/o educativa para el alumnado destinatario de las mismas.

➤ *2ª Dificultad: Desarrollo de estructuras curriculares y organizativas rígidas e inadecuadas para atender a la diversidad.*

La estructura curricular ofrece información sobre cómo se enseña y sobre los objetivos, contenidos y estándares de aprendizaje para los distintos niveles educativos, debiendo ser esta adecuada y accesible para todo el alumnado (Arnaiz y López, 2016). No obstante, tal y como han puesto de manifiesto distintos especialistas en este ámbito de estudio (Ainscow y Miles, 2008; González, 2008; Parrilla, 2007), en bastantes ocasiones, se establece un diseño curricular único que incorpora un conjunto de elementos curriculares y prescriptivos fijos, destinados a todos los miembros de un grupo o aula. De este modo, aquellos discentes que no alcanzan dichos elementos curriculares, por presentar características o condiciones distintas al resto de sus compañeros, son marginados y excluidos de la dinámica general del aula y, por tanto, necesitan de una adaptación individual de su proceso educativo en relación a los contenidos, objetivos, estándares y criterios de evaluación previamente fijados.

En cuanto a la estructura organizativa, esta ofrece información, entre otras cuestiones, de cómo se está llevando a cabo la atención a la diversidad del alumnado, bien sea dentro de las aulas regulares o en todo el sistema educativo en general. Siguiendo las aportaciones de González (2003) y Ceballos y Sainz (2020), la dimensión organizativa estructural hace referencia a la articulación de los elementos que conforman un centro o una unidad educativa; específicamente, esta dimensión permite determinar si un centro se caracteriza por una mayor o menor participación de todos sus miembros, si presenta una jerarquización entre los diversos perfiles profesionales y, como aspecto de vital relevancia, si el centro es más o menos rígido para el desarrollo de sus procesos de funcionamiento y para atender a las demandas o necesidades de todos los estudiantes.

En este sentido, Torres (2012) ratifica que las estructuras organizativas implantadas en los centros educativos para una educación inclusiva chocan, en muchas ocasiones, con una estructura dominante, rígida y fuertemente arraigada con el paso del tiempo. De este modo, el autor señala que las estructuras organizativas, una vez consolidadas en los centros escolares, son una de las principales barreras

para desarrollar cualquier tipo de innovación educativa que no se amolde o adapte a ellas. De este modo, las mejoras o innovaciones planteadas para mejorar la atención a la diversidad del alumnado, las cuales requieren de nuevas formas de entender, planificar y desarrollar una educación para todos, se chocan con la presencia de modelos y estructuras educativas tradicionales que están fuertemente arraigadas dentro de los centros educativos (lo que precisa de mucho tiempo y del esfuerzo de toda la comunidad escolar para su modificación y transformación).

➤ *3ª Dificultad: Falta de cualificación y formación del profesorado para atender a la diversidad.*

Los maestros y profesores, con más frecuencia de lo que sería deseable, no están capacitados o formados para atender y enseñar, de forma óptima, a estudiantes con (dis)capacidad o con necesidades educativas especiales, lo que conduce a que estos niños y jóvenes se encuentren entre los colectivos más marginados en términos de oportunidades y logros educativos. Tal y como señalan Manso y Valle (2013), los programas de formación del profesorado suelen ser distintos en cada país o estado pero, a pesar de la heterogeneidad de modelos formativos, generalmente, estos siguen siendo insuficientes en aspectos vinculados con la atención a la diversidad (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Sharma y Sokal, 2016; Specht *et al.*, 2016).

Desde este punto de vista, una investigación de Navarro-Montaño *et al.* (2021), analizó las opiniones y necesidades formativas que tiene el profesorado sobre educación inclusiva, poniendo en evidencia que todavía la inclusión se entiende, en bastantes ocasiones, como un sinónimo de integración escolar. En este trabajo, se concluyó que un 37.5% de los profesores de centros de infantil y primaria y un 25% de los centros de educación secundaria considera que sus centros no están formados y preparados para responder adecuadamente a los retos de la educación inclusiva, usando únicamente soluciones “paliativas” o “transitorias”.

En esta línea, en el trabajo realizado por Cejudo *et al.*, (2016), se puso de relieve que los docentes están convencidos de lo fundamental de su formación en atención a la diversidad, a la vez que verifican una necesidad de mejora en su propia formación a este respecto y, en especial, a la hora de atender a aquellos escolares que presentan problemas graves de conducta. En el mismo sentido, en el estudio realizado por Echeita *et al.* (2008), se expuso la obligación de aumentar e incentivar las oportunidades de formación docente para atender adecuadamente a la diversidad de alumnado, siendo este un pilar esencial para fomentar procesos de cambio y mejora que aseguren el avance hacia una educación inclusiva para todos.

Cabe resaltar que esta limitación en la capacitación de los profesionales educativos en competencias específicas para la atención a la diversidad y en educación inclusiva, se ve más acusada entre los docentes regulares o generalistas, como se ha evidenciado en los trabajos de Arnaiz *et al.* (2021b), Lledó y Arnaiz (2010) y Pérez *et al.* (2000). Normalmente, estos docentes están menos preparados que los docentes “especialistas” en atención a la diversidad para desarrollar su labor en el interior de las aulas diversas, no contando con los conocimientos, con la confianza y con las competencias necesarias para atender eficazmente a los discentes con

mayores dificultades, como es el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales o con algún tipo de (dis)capacidad.

Ante esta grave realidad, se llegan a producir situaciones de “desbordamiento” dentro de los centros educativos ordinarios, ya que los profesionales considerados “especialistas” (profesional de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, de apoyo a la integración, del equipo de orientación educativa, etc.), presentan una excesiva de carga de trabajo, altos niveles de frustración o estrés y un escaso sentimiento de apoyo por parte del resto de profesionales educativos, al tener que asumir toda la responsabilidad sobre los alumnos con mayores dificultades o en situación de (dis)capacidad. Este contexto lleva a la generación de actitudes contradictorias en relación a cómo debe ser escolarización de grupos de alumnos con unas características muy específicas (llegando a pensar que estos deben ser ubicados en centros segregados de educación especial).

Por consiguiente, estamos volviendo a un debate que ya debería entenderse como ganado y superado “repensar el modelo de la integración” (Pérez *et al.*, 2000), lo que consideramos como inadmisibles en un contexto social y educativo en el que se defiende la inclusión de todas las personas, en todos los ámbitos, y en el que se debe garantizar la justicia social. De este modo, se deben aunar todos los esfuerzos por mejorar la formación de todo el profesorado, sea o no especialista, lo que conllevará la transformación de los sentimientos de impotencia y frustración a una mayor confianza, motivación y seguridad de que, con el apoyo oportuno y los recursos suficientes, podemos lograr el derecho a una educación inclusiva para todos.

➤ *4ª Dificultad: Limitación en la disposición de recursos personales y materiales.*

Entre los aspectos de la organización escolar que son necesarios para una educación inclusiva, se ha resaltado una adecuada disposición de recursos educativos, personales y materiales especializados para responder, eficazmente, a la diversidad de necesidades, demandas e intereses de todo el alumnado. En este sentido, Sanahuja *et al.* (2020b), resaltan que la dotación de recursos en los centros educativos y en las aulas regulares para atender y acoger a todo el alumnado, sin excepción posible, es un aspecto sustancial para el avance hacia la inclusión educativa.

En este sentido, resaltamos la existencia de evidencias científicas en las que se corrobora que la dotación de recursos en los centros no siempre es la más adecuada para atender a la diversidad presente en las aulas ordinarias o convencionales. Un claro ejemplo, es el estudio de Alcaraz y Caballero (2020) donde se evidencia que un elevado número de tutores de aulas abiertas especializadas, en las que están escolarizados alumnos que presentan necesidades educativas especiales graves y permanentes, ratifican no contar con los suficientes recursos y ayudas técnicas para atender a este tipo de escolares con graves dificultades para el aprendizaje. Esto coincide con los resultados de Carrasco *et al.* (2015), quienes exponen que los centros educativos analizados encuentran muchas limitaciones al tener que responder a una diversidad del alumnado cada vez más abundante, y con

grandes problemas económicos y familiares, a través de unos recursos educativos que son inapropiados e insuficientes.

Cabe señalar que del conjunto de recursos de los que se dispone en los centros educativos (materiales, personales, espaciales, tecnológicos, didácticos, etc.), los recursos personales constituyen uno de los elementos con mayor influencia para el desarrollo de estructuras organizativas que vayan dirigidas a un mejor proceso de inclusión para todos (Alcaraz y Caballero, 2020). Por ello, son múltiples las investigaciones que han centrado su foco de análisis en el conjunto de profesionales educativos, tanto específicos como generalistas, que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Costa, *et al.*, 2020; Díaz *et al.*, 2016; Escribano y Martínez, 2013; Verger *et al.*, 2020), demostrando que una mayor o menor disposición de estos recursos, así como su grado de intervención o implicación, conlleva a la obtención de mejores o peores resultados en términos de inclusión.

➤ *5ª Dificultad: Falta de apoyo y acompañamiento para el profesorado.*

El apoyo docente se define como aquellas actividades que aumentan la capacidad de una escuela y de sus profesionales para responder a la diversidad del alumnado (Mahlo, 2011). De esta forma, un entorno de apoyo donde exista una colaboración entre el profesorado, la administración pública, los equipos directivos, las familias y los alumnos, es crucial para la implementación exitosa de la educación inclusiva.

Además, el apoyo puede involucrar a un grupo de profesionales, externos e internos al propio centro educativo, que estén disponibles para ayudar a responder, adecuadamente, a las necesidades de los estudiantes que presentan barreras o dificultades de aprendizaje, siendo necesario organizar los servicios de apoyo educativo y definir, claramente, cuáles son los roles de todos los agentes que intervienen en el proceso de educación inclusiva (Calitz, 2000). En relación a la existencia de un grupo de apoyo docente, Durán y Giné (2011) afirman que:

Puede ser un mecanismo de aprendizaje entre iguales (en este caso, entendidos como maestros), ya que permite compartir y elaborar nuevos materiales, así como metodologías de trabajo, ofreciéndose apoyo mutuo frente a las novedades o dificultades; y ayuda al centro a establecer líneas de interdisciplinariedad, dado que el paso de un profesorado de apoyo por diferentes grupos facilita la aportación de sugerencias entre áreas (p. 165).

Desde nuestro punto de vista, estimamos que la falta de apoyo a los profesionales se caracteriza, esencialmente, por una insuficiente financiación económica -estatal o autonómica-, destinada al desarrollo de programas de educación inclusiva y la provisión de cursos de formación del profesorado para la atención a la diversidad. Así, consideramos que una mayor realización de estos programas de cualificación, supondría que los profesionales pudieran empoderarse y, con ello, conducir a un cambio en sus actitudes en pro de la educación inclusiva. Igualmente, ponemos de manifiesto que los gobiernos no suelen recompensar los logros de los maestros mejores cualificados, o que se forman continuamente para la mejora de su

práctica docente, lo que conlleva a que estos profesionales no sientan reconocidos o motivados para proseguir con su desarrollo profesional.

➤ *6ª Dificultad: Desarrollo de métodos y diseños de enseñanza-aprendizaje poco adaptados a la diversidad de estilos y formas de aprender.*

Como ya se ha expuesto en apartados anteriores, la presencia y el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales en las mismas aulas junto al resto de sus compañeros de los centros regulares, beneficia la formación de todos los discentes, adquiriéndose valores fundamentales que son de vital importancia para el desarrollo de sociedades justas y democráticas, como: la solidaridad, respeto, tolerancia, compañerismo, empatía, reconocimiento positivo de la diversidad, etc. Arnaiz *et al.* (2021a). De este modo, desde una perspectiva inclusiva, los diseños y métodos de enseñanza-aprendizaje que se lleven a cabo en las aulas ordinarias, deben ser flexibles y adaptados a las necesidades de todos los alumnos, respetando y acompañando a todos en función de sus intereses, ritmos y estilos de aprendizaje (Ainscow, 2012; Arnaiz, 2019a, 2019b; Echeita, 2017, 2019).

Sin embargo, en ocasiones, los educadores emplean estilos de enseñanza que pueden no satisfacer las necesidades educativas de algunos alumnos. Así, por ejemplo, un profesor puede emplear un ritmo de enseñanza en el aula que sólo esté adaptado a los alumnos que no presentan dificultades para el aprendizaje y que adquieren rápidamente los conocimientos. Ante esta situación, el alumnado que requiere de más tiempo para aprender, se ve limitado, desmotivado e, incluso, puede llegar a participar mucho menos en las dinámicas de la clase que aquellos compañeros que cuentan con altos niveles de capacidad.

Consideramos que esta dificultad se ve fuertemente vinculada con la falta de capacitación y formación del profesorado, especialmente, de aquel no especialista en temas relacionados con la atención a la diversidad o con la flexibilización del proceso de enseñanza-aprendizaje según los distintos estilos, ritmos y capacidades que se hallan dentro de las aulas ordinarias. Por tanto, algunos estudiantes quedan excluidos de ciertos aspectos contemplados en los planes de estudio, como resultado de la incapacidad docente por flexibilizar y adecuar las enseñanzas. Por ejemplo, los alumnos que presentan una (dis)capacidad motora, suelen verse marginados o excluidos a la hora de practicar actividad física o deportiva, ya que no se ofrece la oportunidad de realizarla de forma adaptada a sus características personales.

➤ *7ª Dificultad: Falta de medios o canales para la participación activa y la escucha de las voces de todos los miembros de la comunidad escolar.*

Desde el modelo de la educación inclusiva, la participación y la implicación de todos los agentes educativos en la toma de decisiones, en la gestión y planificación de las enseñanzas, en el desarrollo de las mismas y en su evaluación, es una cuestión ineludible para conseguir una educación equitativa, democrática y de calidad. Todo ello, conlleva la creación y el desarrollo de proyectos y medios que permitan la involucración de toda la comunidad escolar, sin imperativos: de las familias, alumnado,

profesionales educativos, representantes de la comunidad, etc., favoreciendo un clima de acogida y participación y asegurando una perspectiva de futuro institucional consensuada y compartida por todos.

Sin embargo, con más frecuencia de lo que sería deseable, la participación de algunos colectivos, principalmente de las familias y alumnado, en la toma de decisiones y en la planificación de la enseñanza en los centros educativos es dificultosa, reducida y poco habitual (Fielding, 2001, 2004; Messiou, 2019; Moreno-Olivos, 2010; Rodríguez *et al.*, 2016; Rudduck y Flutter, 2007; Smrekar y Cohen-Vogel, 2001). Este fenómeno se debe, esencialmente, a la escasez de medios disponibles para la interacción y la comunicación efectiva y directa de los intereses o puntos de vista de estos actores escolares (normalmente limitada a la realización de consejos escolares) y, también, a la ineficacia e inoperatividad de los canales existentes.

En relación a la participación de las familias en la escuela, se pone de relieve el reclamo realizado por estas, que demandan una democratización de las escuelas (y de la planificación de sus proyectos educativos) y la necesidad de convertir los consejos escolares en órganos eficaces y operativos en los que puedan expresarse, comunicar sus intereses y ser tenidas en cuenta (Hernández-Prados y López-Lorca, 2006).

Además, la participación de los propios estudiantes y la consideración de sus voces para el diseño y la planificación de las enseñanzas afronta, a día de hoy, muchas barreras y limitaciones. En relación a ello, tal y como afirma Messiou (2019), a pesar de los avances realizados en pro de la inclusión escolar en los últimos 25 años tras la Declaración de Salamanca, los puntos de vista de los niños y jóvenes sobre aquellos temas que les afectan directamente son, todavía, casi inexistentes. La autora mencionada ratifica que las voces y las opiniones del alumnado pueden ser un catalizador de gran relevancia para el desarrollo de la educación inclusiva, siempre y cuando se escuchen dichas percepciones y se actúe en consecuencia.

En conclusión, se debe realizar un cambio cultural dentro de los sistemas educativos y establecer un compromiso real con la inclusión que garantice un diálogo democrático y continuado entre todos los miembros de la comunidad escolar. La educación inclusiva requiere, por tanto, avanzar hacia medios y canales de participación más efectivos, accesibles y seguros, que cumplan los principios éticos fundamentales (protección de datos, anonimato, etc.), que estén abiertos a las demandas y reclamos de toda la comunidad y que presten especial atención sobre aquellos grupos sociales que, a lo largo del tiempo, han tenido más dificultades para expresar sus opiniones y puntos de vista (grupos sociales minoritarios, personas en situación de (dis)capacidad, alumnos en edades tempranas, etc.).

1.3.2. Los retos que enfrenta la educación de este siglo para el avance hacia la educación inclusiva

Una vez expuestas las dificultades que se han relacionado con el modelo de la educación inclusiva, y en relación a las mismas, se detallan cuáles son los retos que enfrentan los sistemas educativos actuales para alcanzar, durante los próximos años, este principio educativo y derecho fundamental. Como señala Muntaner (2014), para

implantar un modelo inclusivo de calidad son necesarios nuevos retos docentes y profesionales que deben cumplir tres requisitos clave (Muntaner, 2014):

- a. Convencimiento de una necesidad de cambio y mejora.
- b. Eliminación de antiguos valores y creencias no verídicas sobre inclusión.
- c. Incentivar la participación e implicación de toda la comunidad educativa en los procesos de toma de decisiones y organización del proceso educativo.

Siguiendo con las aportaciones del autor, se pone de relieve que para sustentar un sistema educativo inclusivo, que asegure la calidad y la equidad para todos, son necesarias dos premisas incuestionables de cambio y mejora. En primer lugar, el conocimiento por parte de toda la comunidad escolar de la fundamentación teórica y legislativa por la que se sustenta que toda persona tiene el derecho de participar, en los contextos educativos comunes y ordinarios, en igualdad de condiciones y oportunidades. En segundo lugar, la necesidad de realizar investigaciones pedagógicas y didácticas que respondan a planteamientos educativos flexibles y adaptados a la diversidad del alumnado. En concreto, se trataría de desarrollar una pedagogía rica, variada en métodos y materiales, adaptada a las necesidades de un contexto educativo específico y desde la que se valore a la diversidad del alumnado como un fenómeno enriquecedor y valioso para toda la comunidad.

Según Arnaiz (2019b), y dentro del marco de la Agenda 2030 para un mundo sostenible, se plantean los siguientes retos a fin de lograr una educación (sin adjetivos) que sea para y con todos:

➤ *Las políticas educativas y sociales deben guiarse por los principios de la educación inclusiva.* Igualmente, esta debe impregnar el desarrollo y la organización de los centros educativos y de las aulas, no quedando limitada o reducida a principios y creencias que no transforman la realidad educativa existente. En esta línea, a pesar de que se han conseguido grandes avances, toda la comunidad educativa tiene que seguir trabajando para desarrollar cambios profundos (organizativos, metodológicos, curriculares y estructurales) que posibiliten alcanzar los objetivos para un desarrollo sostenible (Arnaiz, 2019a).

➤ *La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes debe incrementarse en la modalidad ordinaria a tiempo completo.* Ante los fenómenos de desigualdad y exclusión que se producen en las modalidades de escolarización paralelas a la ordinaria, estimamos necesario aunar fuerzas y poner el mayor ímpetu posible, por parte de todos los miembros y colectivos sociales, para ir eliminando estas vías de escolarización y progresar hacia un planteamiento educativo en el que todos los escolares puedan aprender juntos en los espacios y tiempos comunes de los entornos educativos ordinarios. Se trata de caminar hacia una escuela inclusiva que cumpla con los requisitos de calidad y equidad, y en la que se garanticen los principios de participación, presencia y aprendizaje para todos (Ainscow *et al.*, 2006; Arnaiz, 2003; Arnaiz *et al.*, 2021a; Echeita y Ainscow, 2011; García, 2018; Haug, 2017).

➤ *Es necesaria una renovación de las estructuras organizativas y curriculares y las políticas de los centros ordinarios.* Ante la necesidad de responder y brindar una respuesta equitativa y de calidad para todo el alumnado, en el interior de los centros y aulas regulares, estimamos fundamental que nuestros sistemas educativos asuman una renovación profunda de sus estructuras organizativas y curriculares y de sus políticas de centro en pro de la diversidad del alumnado (Alcaraz y Caballero, 2020). Las transformaciones que se realicen no sólo deben verse reflejados en el diseño curricular y en la selección de los elementos básicos o prescriptivos sino que, también, deben hacer alusión a los aspectos organizativos de centro y, en especial, a cómo se organiza la atención a la diversidad para favorecer el camino hacia una educación inclusiva, común e igualitaria para todos. Además, estimamos necesario mejorar los procesos de coordinación docente para asumir, de forma compartida, la responsabilidad de atender a la diversidad del alumnado en los espacios educativos ordinarios. Por tanto, dicha responsabilidad no debe caer, de forma exclusiva, sobre los docentes especialistas en atención a la diversidad (PT o AL), sino que todos los miembros del equipo docente de un centro, profesores generalistas y especialistas, deben trabajar coordinadamente para lograr prácticas y planteamientos más inclusivos que acompañen, apoyen y respeten a todo su alumnado.

➤ *Desarrollar Diseños Universales de Aprendizaje adaptados a la diversidad del alumnado presente en las aulas.* Para conseguir una verdadera inclusión y evitar cualquier situación de desventaja educativa, estimamos fundamental desarrollar en todas las etapas educativas –desde la educación infantil a la educación superior–, Diseños Universales de Aprendizaje (DUA) que sean flexibles a la diversidad de características existentes en las aulas y que, por tanto, permitan una adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje ante cualquier necesidad que un estudiante pueda presentar (CAST, 2011). El DUA permite superar cualquier tipo de obstáculo o barrera que se produzca durante el proceso educativo gracias a la planificación de contenidos y estilos de enseñanza universales y ajustados las condiciones de todo el alumnado, lo que favorece una respuesta inclusiva a todas sus necesidades. La intención del DUA es poder anticiparse a las posibles dificultades o barreras que puedan producirse durante el proceso educacional, teniendo claro que estas barreras no dependen de los estudiantes sino de las formas de enseñar y de los condicionantes contextuales.

➤ *Toda la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias, miembros de la administración, etc.) poseen un rol esencial en el establecimiento de valores, ideales, creencias y procesos que se vinculen con el proyecto de la inclusión educativa* (Arnaiz et al. 2017; Durán et al. 2005; Gwenneth-Phillips et al., 2018; Nelson et al., 2020). De esta forma, la responsabilidad de avanzar hacia un modelo de escuela equitativo e inclusivo no solo depende del profesorado especialista en atención a la diversidad, sino que se trata de una tarea que interpela a todos los actores educativos –abogando por una perspectiva sistémica y global de la educación– y, también, a todos los miembros de la sociedad.

➤ *El profesorado precisa de apoyos durante su labor profesional.* Los profesionales educativos, sobre todo de etapas no universitarias, manifiestan una falta



de apoyo y acompañamiento por parte de sus superiores, siendo este sentimiento más acusado en los docentes de centros públicos que en los de centros concertados (Latorre y Sáez, 2009). En relación, Pijl y Meier (1997) resaltan que la educación inclusiva sólo puede tener éxito si los profesores obtienen una actitud aceptable para todos los alumnos, siendo necesario para este cometido el apoyo institucional y, también, los recursos suficientes para enseñar a la diversidad del alumnado. De igual modo, al hablar de apoyo aludimos a ayudas económicas destinadas a subvencionar cursos de formación y capacitación docente en temas vinculados con la respuesta educativa a la diversidad del alumnado. En este sentido, reflejamos la necesidad de alertar a la sociedad y a los responsables educativos sobre este problema con el objetivo de desarrollar tratamientos e intervenciones en consecuencia.

➤ *Es necesario lograr compromisos sociales, políticos, comunitarios, económicos y personales para hacer que la educación inclusiva pueda generalizarse y convertirse en una realidad.* Así, se evita que esta quede limitada a experiencias locales o puntuales que no tienen expansión más allá de las paredes de un aula concreta o de las fronteras de un centro educativo. Igualmente, se precisa de una amplia dotación económica, por parte de las administraciones públicas, que garantice una total suficiencia en la disposición de recursos materiales y personales para atender a la diversidad del alumnado dentro de las aulas ordinarias. Esta dotación debe ser especialmente significativa en aquellos centros en los que se escolariza y atiende al alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes que requieren de apoyos extensos y generalizados, los cuales necesitan recursos didácticos adaptados, dispositivos tecnológicos específicos, ayudas técnicas y profesionales especialistas, para alcanzar los objetivos académicos y las competencias básicas de la etapa. Con la disponibilidad de estos recursos, se trata de paliar cualquier barrera hacia el aprendizaje, la comunicación y el acceso a la información, evitando que ningún estudiante, por su situación personal o características individuales, quede aislado o excluido del proceso educativo común y, con ello, que todos cuenten con los apoyos necesarios para alcanzar el máximo de sus capacidades y competencias.

➤ *La formación del profesorado en relación a la atención a la diversidad, es una de las cuestiones de acción preferente y uno de los retos esenciales para el avance hacia la inclusión.* Sin la presencia de profesionales educativos capacitados y preparados en educación inclusiva, no es posible el desarrollo de este ambicioso proyecto (Herrera *et al.*, 2018). Con ello, no sólo se hace referencia a la formación de los docentes más vinculados con la atención a la diversidad (como maestros de Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje), sino que se trata de lograr una capacitación de todos y cada uno de los profesionales, a fin de progresar en el modelo de la educación inclusiva en cada una de las etapas educativas. Pensamos que para reactivar el avance hacia una educación inclusiva y de calidad para todos, en las distintas etapas educativas (infantil, primaria, secundaria y formación profesional o universitaria), los maestros “generalistas”, en particular, deben mejorar su formación y estar preparados para satisfacer las necesidades de aprendizaje y de participación de todos los niños y jóvenes -haciendo especial hincapié en aquellos en situación de

(dis)capacidad-. Para ello, deben recibir una formación inicial adecuada, una formación continua y el acceso a un apoyo o asesoramiento de alta calidad por parte de personal especializado. Además, se hallan diversos estudios que relacionan el nivel de formación de los docentes con la posesión de actitudes, negativas o positivas, hacia la educación inclusiva (García, 2016; Varela-Losada *et al.*, 2021). Igualmente, abogamos por el diseño y desarrollo de más programas para la evaluación docente, los cuales permiten a los profesionales tener una retroalimentación sobre su propia práctica profesional y, con ello, la mejora de su labor educativa (Fernández-Batanero, 2012).

➤ *Para el avance hacia una escuela inclusiva, se deben tener en cuenta y escuchar las voces del alumnado y de sus progenitores.* Esto requiere del establecimiento de cauces y vías de comunicación accesibles que aseguren una participación activa de todos los agentes educativos (Ceballos y Saiz, 2019; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). De esta forma, se reconocerán las necesidades o demandas de dichos protagonistas de una forma directa y clara, lo que posibilitará una actuación más rápida y certera con la pretensión de intentar solventarlas. Se debe prestar especial atención sobre aquellos colectivos, o alumnos concretos, que presentan mayores dificultades para expresar sus voces, bien por emplear sistemas alternativos de comunicación diferentes a los medios verbales orales o escritos (medios de comunicación tradicionales) o por no ser parte de las voces dominantes o más reconocidas de la escuela. Ante esto, los centros educativos, y sus profesionales, tienen que asumir la responsabilidad de que ninguna voz quede silenciada en la toma de decisiones sobre cualquier asunto escolar que sea de su interés.

➤ *La educación inclusiva y de calidad requiere de una reflexión continua del proceso de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes y otros profesionales educativos* (Arnaiz y Martínez, 2018). Siguiendo a Bolívar (2008), el análisis sobre el desempeño docente y la investigación sobre los resultados de aprendizaje obtenidos, ha obtenido una gran relevancia durante los últimos años. Se pretende que la práctica docente, y el desempeño profesional en el interior de las aulas, pase de estar en la sombra a convertirse en un interés de primer orden. Todo ello, con el fin de aumentar la calidad de la enseñanza, detectar posibles barreras para una educación inclusiva y, a partir de estas, plantear las innovaciones y mejoras pertinentes. Por consiguiente, el profesorado debe convertirse en un investigador crítico de su propia práctica, asumiendo con profesionalidad, y desde una visión justa y democrática, las modificaciones necesarias en su labor educativa según las necesidades de un entorno social y educativo continuamente cambiante.

Para finalizar este apartado, y tomando como referencia lo expuesto por Echeita (2019), se trataría de entender los retos mencionados como apasionantes oportunidades para mejorar, durante los años venideros, hacia una educación escolar que sea más inclusiva para todos y todas. Además, se pone de manifiesto como cada uno de estos retos no son iguales en todos los casos, sino que se trata de algo relativo y particular para cada centro o aula (dependiendo de una gran heterogeneidad de condiciones individuales y contextuales). Por tanto, es imprescindible la realización de un análisis profundo de la realidad educativa existente determinando, así, las propuestas más ajustadas a las necesidades particulares.



CAPÍTULO 2. LA VOZ DEL ALUMNADO **PARA EL CAMBIO Y LA MEJORA DE LA** **ESCUELA**

“Es importante saber lo que piensan los estudiantes [...] También tenemos que comprender mejor por qué no prestamos en el pasado mucha atención a sus puntos de vista y por qué puede ser importante hacerlo ahora”
(Rudduck y Flutter, 2007).



Autoría: Rubén de Luis, “Retrato tres niños”



INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo pasado, y a lo largo del presente, gracias al movimiento de la educación inclusiva, la consideración de las opiniones de los estudiantes ha ido cobrando fuerza en los contextos educativos de todas las etapas, desde la educación inicial -infantil o primaria-, pasando por la educación secundaria, hasta los niveles de educación postobligatorios -formación profesional y universitaria- (Arnaiz y Caballero, 2020; Bland y Atweh, 2007; Bragg, 2001; Caetano *et al.*, 2020; Calvo y Susinos, 2010; Ceballos *et al.*, 2012; Moraña, 2015). Según Nieto y Moraña (2019), las voces del alumnado se han empleado, con mucha más frecuencia durante la última década, para analizar aspectos de gran interés referidos a: relaciones sociales y de amistad dentro del contexto escolar (Christensen *et al.*, 2012; Rushbrooke *et al.*, 2014), educación emocional (Vitalaki *et al.*, 2018) y procesos de transición hacia la vida adulta (Pallisera *et al.*, 2016).

Teniendo en cuenta lo mencionado, en la actualidad, se habla de una nueva forma de entender al alumnado en la escuela, estando este movimiento promovido por un acrecentado interés, por parte de los profesionales educativos, organismos internacionales y administraciones públicas, por recoger y analizar aquello que nos dicen los aprendices sobre sus experiencias, con el fin principal y exclusivo de mejorar la calidad de la enseñanza en el seno de una escuela inclusiva y democrática. Así, en los últimos veinte años, se ha incrementado exponencialmente el número de estudios fundamentados en los principios de la investigación inclusiva, reconociendo que todos los estudiantes, y en especial aquellos en situación de (dis)capacidad, tienen un rol esencial en los procesos de investigación, siendo sus aportaciones de vital interés en el reconocimiento de aspectos susceptibles de mejora (Walmsley, 2004).

En esta línea, siguiendo lo expuesto por Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011), consideramos que la voz del alumnado y el movimiento de la educación inclusiva no pueden entenderse de forma aislada o independiente, estando fuertemente conectados y relacionados. De este modo, las reflexiones sobre los procesos educativos y las prácticas docentes, así como las propuestas de cambio o mejora, deben contar, necesariamente, con un firme compromiso con la democratización, la plena inclusión y con el derecho de todas las personas de ser escuchadas y tenidas en cuenta, incluidos los niños y jóvenes con mayores dificultades comunicativas para expresar y dar a conocer sus voces.

Igualmente, estimamos las aportaciones de Fielding (2012), considerado como uno de los autores más relevantes y notorios del ámbito internacional en el movimiento de la voz del alumnado, y la consideración de los infantes en los procesos de evaluación y cambio. Así, el autor resalta que el interés por escuchar la voz de los aprendices y crear mecanismos para una participación más activa y recurrente, estaría estrechamente relacionado con la necesidad de sostener e inspirar unos sistemas educativos cada vez más democráticos e inclusivos. De forma particular, el autor aboga por la construcción, dentro de la escuela, de comunidades democráticas, las cuales no sólo deben atender al poder sino que deben considerar a todos los ciudadanos y a las relaciones que se establecen entre ellos –por ejemplo entre el

profesorado y las familias o el alumnado-, lo que supone el cumplimiento de los derechos humanos y un camino excelente hacia la justicia social.

En este sentido, las voces de los alumnos son capaces de ofrecer visiones y perspectivas conmovedoras y, quizás, imperceptibles por los profesionales e investigadores desde una perspectiva de “no estudiante” (Rudduck y Flutter, 2007). Según estos autores, las reflexiones y opiniones de los discentes brindan una información muy valiosa y meritoria sobre aspectos muy heterogéneos con respecto a las transiciones entre etapas educativas, las prácticas y estrategias docentes de enseñanza y aprendizaje más eficaces, los sentimientos de pertenencia y autoestima en el centro educativo, el desarrollo de la atención a la diversidad o la mejor forma de aprender en el aula.

Escobedo *et al.* (2017) manifiestan que escuchar la voz del alumnado es un proceso necesario para aquellas instituciones educativas que tengan como pretensión transformar las estructuras y dirigirse hacia modelos de participación más horizontal, desde una perspectiva democrática e inclusiva. Asimismo, los especialistas corroboran que los procedimientos destinados a recoger la voz, las opiniones y las experiencias de los estudiantes, posibilitan obtener una panorámica más completa y exacta sobre la realidad que sea objeto de análisis o estudio y que se esté produciendo en los centros educativos.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se detalla que para escuchar eficientemente la voz de los estudiantes es necesario modificar las vías y formas de comunicación e interacción entre los profesionales educativos y el propio alumnado, alejándonos de los modos tradicionales y rígidos que han sido, frecuentemente, llevados a la práctica en años recientes (comunicación exclusiva a través del consejo escolar, de reuniones con la delegación de alumnos, etc.). A este respecto Rudduck y Flutter (2007) indican que:

Una consulta auténtica y la participación reforzada de los jóvenes nos facilitan un marco más amplio para valorar su rendimiento. La oportunidad de desarrollar unas relaciones más democráticas y colaborativas puede transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje y, quizá, mejorar todo el sistema educativo (p.15).

Sin embargo, a pesar de la alta valoración que actualmente adquiere la escucha activa de la voz del alumnado, y de la lucha incesable de múltiples autores y especialistas educativos por su consideración, cabe señalar que esto no siempre ha sido así. Por el contrario, durante muchos años, los niños y jóvenes y, en particular, los alumnos con dificultades o en situación de (dis)capacidad, han sido silenciados en los procesos de evaluación, reflexión e investigación de aspectos en los que eran protagonistas principales.

Gelis y Torrent (2018) destacan que dar la palabra a los alumnos tendría que entenderse como algo natural, como algo que no sólo favorece su socialización y su sentimiento de pertenencia al centro educativo sino, más bien, como una necesidad contemplada en las distintas cartas, proclamaciones y declaraciones de derechos humanos del marco internacional.



Por todo ello, a lo largo del presente capítulo, se abordará el movimiento de la voz del alumnado como uno de los elementos esenciales para la mejora de la educación en general. Se resaltarán la importancia de realizar su escucha desde un modelo democrático y colaborativo, que garantice su participación sincera, activa y profunda en los procesos de investigación, evaluación y cambio escolar.

2.1. EL MOVIMIENTO DE LA VOZ DEL ALUMNADO: ESCUCHANDO A LOS PRINCIPALES PROTAGONISTAS

El término “Voz del alumnado” surge durante la década de los ochenta, siendo comúnmente empleado en países anglosajones como Estados Unidos, Reino Unido o Canadá, “Student voice”, para hacer alusión a aquellas iniciativas que se desarrollan en la escuela y que tienen como objetivo fomentar la participación de los alumnos en la toma de decisiones, en la gestión, en la evaluación y en el diálogo sobre cualquier elemento o aspecto del contexto escolar (Escobedo *et al.*, 2017). En este sentido, Susinos (2012) expone:

En muchos de estos países este vocablo se identifica con una tradición antigua de participación del alumnado en consejos y foros escolares (ej. Students Councils) que constituyen estructuras estables y, a veces, con dinamismo en las escuelas. De igual modo, su significado en el lenguaje pedagógico se conecta con la introducción de las administraciones educativas de diversos mecanismos de control administrativo y legal de los centros, en los cuales la consulta al alumnado es considerado un elemento prescriptivo dentro de los procesos de evaluación y mejora escolar (p.16).

Podría decirse que, originalmente, el término y su uso en el lenguaje pedagógico surgieron tras el interés de las administraciones educativas e investigadores por conocer la opinión de los estudiantes sobre múltiples aspectos y elementos escolares, lo que supuso la puesta en marcha de iniciativas de participación estudiantil. Apareció un gran interés por evaluar y controlar dichos aspectos con la pretensión de mejorar la eficacia y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo las aportaciones de Sandoval *et al.* (2020), destaca que la voz del alumnado ha propiciado una forma de centrarnos en los derechos de los estudiantes y una vía para que su empoderamiento se vea acrecentado. Este hecho también lo corroboran Lundy y Cook-Sather (2015), quienes señalan que involucrar a los niños y jóvenes, así como escuchar sus voces, no es una elección por parte de los adultos o de las Administraciones, sino que estamos ante un imperativo legal y un derecho esencial de todos y todas.

En relación a cuáles son los motivos para “dar voz al alumnado” y fomentar su participación activa, Rudduck y Flutter (2007) verifican que las razones básicas son tres:

- a) Dar voz al alumnado supone el cumplimiento de los derechos establecidos en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, en la que se determina que los estudiantes tienen el derecho de participar y ser consultados sobre aquellos aspectos que les afecten, así como a que sus opiniones sean tomadas en cuenta.

- b) La voz del alumnado es de vital relevancia en el movimiento de la mejora escolar, apostando por su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- c) La voz del alumnado y su participación activa se relacionan directamente con el desarrollo de la educación para la ciudadanía y con el fomento del liderazgo de los discentes.

Continuando con los fundamentos teóricos del movimiento de la voz del alumnado, es importante hacer hincapié en lo que suponen los términos principales, relacionados pero independientes: “voz” y “participación”.

Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011) ponen de manifiesto que la noción de “voz” se ha empleado, asiduamente, para la defensa de los derechos de aquellos grupos no predominantes o no hegemónicos, a fin de denunciar una estructuración política y social que ha excluido y silenciado a determinados grupos sociales y que, por consiguiente, no ha cumplido con su derecho a participar en igualdad de condiciones y oportunidades.

Por su parte, Messiou (2018) corrobora que el concepto de voz del alumnado puede tener variedad de significados, incluyendo vías verbales y no verbales para expresar opiniones o para participar en la toma de decisiones, por lo que esta puede adoptar diferentes formas. Concretamente, con el término de “voz” la autora se refiere a los pensamientos y emociones de los estudiantes, así como sus acciones para lograr el cambio (Messiou, 2019). De igual modo, cabe indicar que la especialista señala la gran heterogeneidad de opiniones que pueden hallarse dentro de los centros escolares, por lo que justifica el empleo del término “voces del alumnado” –en inglés *students’ voice*- como oposición al término “voz del alumnado” –en inglés *student voice*- al pensar que este aúna y homogeniza la variedad existente dentro de la voz de cada estudiante.

En este sentido, Haya (2011) establece que el concepto de “voz” debe ser tenido en cuenta en consonancia a los siguientes dos matices:

- El término de “voz” no supone que todo el alumnado presente una única voz. Así, se asume la necesidad de reconocer la diversidad de voces que presentan los estudiantes, siendo esta la principal riqueza del movimiento de la voz del alumnado para la construcción de escuelas más democráticas, inclusivas y defensoras del bien común. A este respecto, Pérez y Ochoa (2018) señalan que una de las principales “trampas” o errores que ejercen los adultos durante la escucha de la voz del alumnado es la homogeneización de la misma, considerándola como un complemento que depende del permiso otorga el docente u otro profesional educativo.
- El vocablo “voz” no hace una alusión exclusiva al lenguaje verbal, ya sea oral o escrito, puesto que este puede ser expresado a través de distintos medios, más o menos creativos, como por ejemplo: dibujos, murales, fotografías, canciones, dramatizaciones, bailes, etc. Por tanto, los estudiantes tienen a su disposición una gran variedad de canales, según sus motivaciones, necesidades e intereses, que pueden servir como medio para expresar sus

opiniones, juicios y percepciones sobre aquellos aspectos del entorno escolar que les atañen.

De igual modo, ponemos de relieve la necesidad de tomar decisiones posteriores que se determinen a partir de los resultados obtenidos y que estén destinadas a un cambio o mejora de la realidad existente. En el caso de no tomar dichas decisiones, las prácticas llevadas a cabo no provocarían ningún eco, beneficio o consecuencia en el contexto específico, lo que llevaría a definir al proceso como inproductivo, incompleto e, incluso, perjudicial para el alumnado.

En definitiva, se afirma que el término de voz se vincularía directamente con el término de oportunidad para la participación o “participación inclusiva” (Susinos, 2009, 2012; Susinos *et al.*, 2019), llegándose a estimar incluso como sinónimos. En este sentido, se trata de garantizar el derecho a la participación de todo el alumnado - independientemente de sus características personales, sociales e individuales- en igualdad de oportunidades y condiciones.

Siguiendo con la línea argumental, en referencia al término “participación”, es importante tener en cuenta que esta puede interpretarse desde distintas perspectivas o puntos de vista, los cuales conducen al establecimiento de compromisos muy heterogéneos en los centros educativos a la hora de recabar las informaciones y opiniones procedentes del alumnado. De hecho, tal y como afirma Haya (2011), el nivel de participación de los estudiantes que se considerada adecuado es un tema frecuentemente debatido en los ámbitos educativos y que da lugar a entendimientos muy distintos: desde aquellos que consideran que los alumnos deben permanecer al margen de los problemas sociales desde la idea de “infancia libre de preocupaciones” o, incluso, aquellos que piensan que los niños y jóvenes no tienen capacidad para emitir juicios, hasta aquellos planteamientos que apuestan por una participación plena de los niños en asuntos y contextos de los que forman parte.

En este sentido, Fielding (2001) ofrece una clasificación de cuáles son los grados de participación de los estudiantes en los procesos de investigación y mejora de la escuela –y en función del papel que estos ejercen-, siendo del menos al más participativo: a) estudiantes como fuentes de datos; b) estudiantes como facilitadores activos; c) estudiantes como co-investigadores y, por último; d) estudiantes como investigadores. Las características de cada uno de los niveles de participación definidos por el autor se exponen, de forma resumida, a continuación (ver Tabla 6):

Tabla 6

Grados de participación del alumnado en los procesos de investigación

Estudiantes como fuentes de datos	Estudiantes como participantes activos	Estudiantes como co-investigadores	Estudiantes como investigadores
Razón fundamental: Los docentes necesitan conocer cuáles son las prioridades y percepciones del alumnado sobre su	Razón fundamental: Los docentes deben involucrar a los alumnos con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.	Razón fundamental: Los docentes deben involucrar a los alumnos como socios con el objetivo de profundizar la comprensión y el aprendizaje.	Razón fundamental: Los alumnos deben interactuar con sus maestros y compañeros para profundizar la comprensión y el aprendizaje

aprendizaje con el fin de enseñar eficientemente.			
¿Qué conocimiento utiliza? Saber cuál es el desempeño y las actitudes hacia el aprendizaje de los alumnos.	¿Qué conocimiento utiliza? Saber cómo aprenden los estudiantes	¿Qué conocimiento utiliza? Saber cómo los estudiantes pueden contribuir a profundizar en la comprensión y el aprendizaje	¿Qué conocimiento utiliza? Saber que docentes y compañeros pueden ser capaces de contribuir a profundar en la comprensión
¿Cómo es la interacción docente-alumno? Reconociendo	¿Cómo es la interacción docente-alumno? Escuchando	¿Cómo es la interacción docente-alumno? Escuchando para aprender	¿Cómo es la interacción docente-alumno? Escuchando para contribuir
Rol del estudiante Destinatarios	Rol del Estudiante Comentaristas	Rol del Estudiante Co-investigadores	Rol del Estudiante Precursores/Iniciadores
Desarrollo en el aula Actividades para recoger datos del estudiante sobre actuaciones pasadas	Desarrollo en el aula Lecciones compartidas siguiendo objetivos y evaluaciones explícitas mediante criterios	Desarrollo en el aula Técnicas de retroalimentación (dirigidas por el docente) y actividades para desarrollar la metacognición	Desarrollo en el aula Técnicas de retroalimentación (dirigidas por el alumnado) y actividades para desarrollar la metacognición y la responsabilidad compartida de aprendizaje
Desarrollo en el centro Realización de encuestas de actitud y pruebas de rendimiento académico por parte de los estudiantes	Desarrollo en el centro Fomento del consejo estudiantil y grupos de acción por pares	Desarrollo en el centro El personal del centro dirige las investigaciones, se brinda apoyo al alumnado y se fomenta una escuela basada en la acción	Desarrollo en el centro Se posibilita que el alumnado sean quien dirija las investigaciones sobre programas, habilidades, medidas, etc.

Fuente: Adaptada de Fielding (2001).

En relación a los niveles recientemente expuestos, en primer lugar, ponemos de manifiesto que los alumnos son estimados como fuentes de datos cuando los adultos les escuchan con la finalidad de recoger la mayor variedad de opiniones y perspectivas de su realidad. En segundo lugar, los alumnos actúan como participantes activos cuando existe una certera disposición e interés por parte de los investigadores (internos o externos a la escuela) para tener en cuenta lo que los estudiantes tienen que decir sobre su propia experiencia. En tercer lugar, hablamos de alumnos como co-investigadores cuando se produce una relación igualitaria durante el proceso entre los investigadores y los estudiantes. Por último, el nivel de estudiantes como investigadores es en el que el alumnado obtiene un mayor protagonismo, pues es



donde este puede tomar la iniciativa de comenzar una investigación sobre aquellos aspectos que le sean de interés.

Cabe indicar que cualquier tipo de participación del alumnado, en menor o mayor grado, ayuda a incrementar la autoestima, la confianza y la percepción que los discentes tienen sobre ellos mismos. Por tanto, este hecho ayuda a que el alumnado se interese por reflexionar y pensar de forma crítica sobre los aspectos que le conciernen del entorno escolar, lo que también fomenta el sentimiento de pertenencia al centro educativo.

Una vez que se ha concretado cuál es el significado de la “voz del alumnado”, y el de sus componentes principales –voz y participación-, se van a desarrollar, a continuación, diversos aspectos, en relación a este movimiento, que precisan de un apartado individual para su completo desarrollo y presentación. Estos aspectos son: los distintos enfoques de la voz del alumnado; la defensa incesante por el derecho a ser escuchados y; la participación y voz del alumnado para el cambio y la mejora en la escuela democrática.

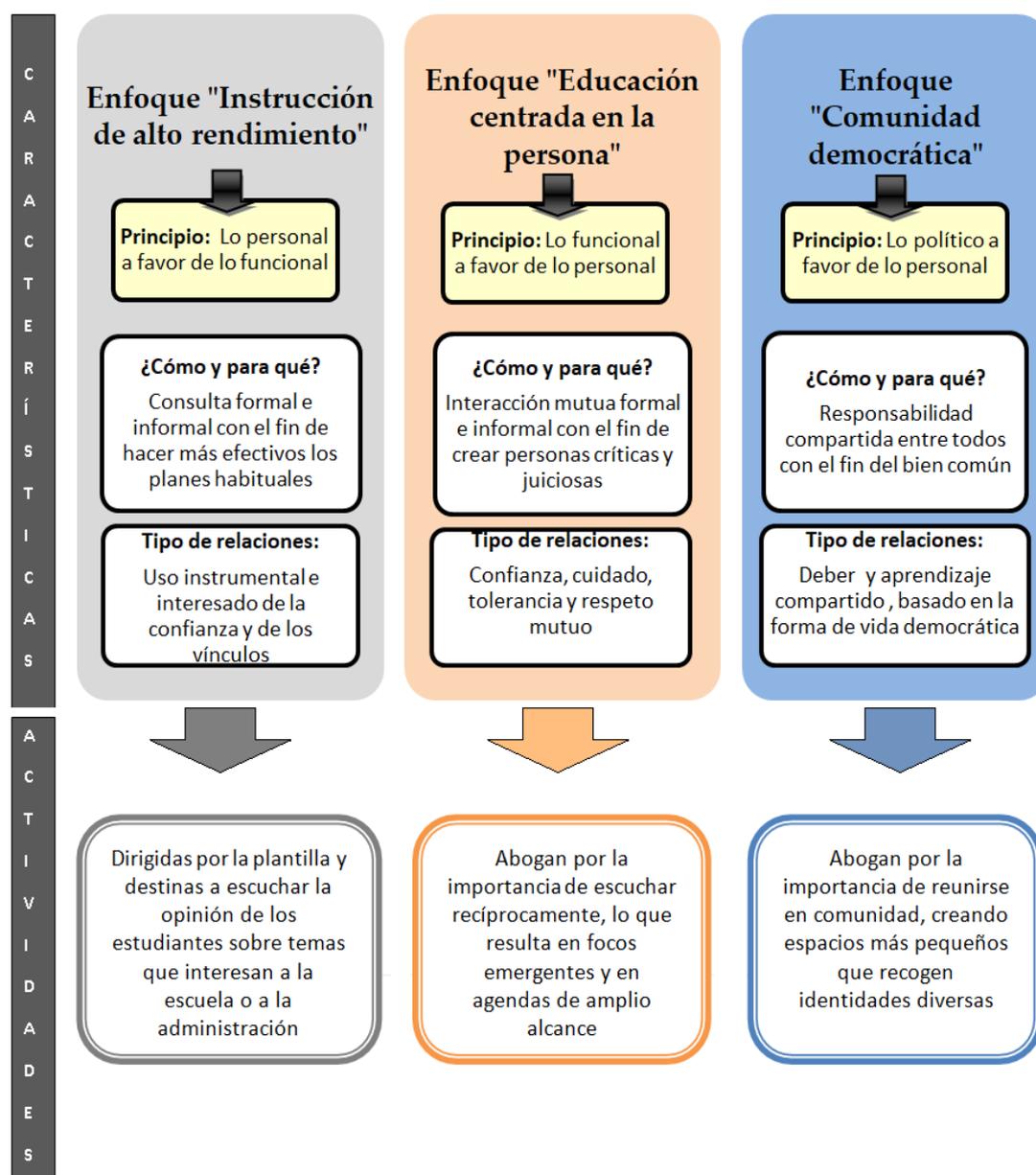
2.1.1. Los distintos enfoques de la voz del alumnado

En cada escuela o centro educativo la participación del alumnado se produce en diferentes ámbitos o contextos: en relación a la organización del centro, a la cultura escolar, al desarrollo y diseño curricular, a los cauces de interacción y participación de los diversos actores educativos, etc. Así, a partir de las experiencias compartidas que escuchan a los estudiantes, se puede afirmar que son varios los enfoques existentes desde los que se puede entender la voz del alumnado.

En esta línea, siguiendo las relevantes aportaciones de Fielding (2011), los enfoques para comprender la voz del alumnado son tres: a) Enfoque de instrucción de alto rendimiento; b) Enfoque de educación centrada en la persona y; c) Enfoque de comunidad democrática (Ver Figura 10).

Figura 10

Mapa de los distintos enfoques de la voz del alumnado



Fuente: Adaptado de Fielding (2011).

➤ El "Enfoque de instrucción de alto rendimiento" se fundamenta en los principios que el proyecto neoliberal ha introducido en la escuela. Como señalan Pardo y García (2003), el neoliberalismo –doctrina económica y política- pone el foco en el mercado, siendo éste el único elemento por el que se rigen todas las relaciones humanas. Desde el neoliberalismo, se considera a la "libertad individual" como el único valor, rechazando el intervencionismo del estado (políticas sociales y estado de bienestar) al considerar que este atenta contra el beneficio económico, la competitividad y la libertad individual. Por tanto, el neoliberalismo estima a la institución educativa como



un espacio de trascendental importancia, al considerarla como un bien de consumo que debe ofrecerse al mercado libre –venderse y comprarse- así como ser rentable en términos económicos.

Igualmente, la corriente neoliberal comprende la escuela como un potente mecanismo para el control ideológico, por lo que defiende un intenso y férreo poder sobre el currículo (sobre los objetivos, contenidos, competencias, estándares de aprendizaje, etc.) con el objetivo principal de formar al tipo de personas que se necesitan en un sistema capitalista de mercado. Además, desde la perspectiva neoliberal, la demanda es uno de los elementos primordiales. En este sentido, las escuelas que presenten un mejor índice de calidad o rendimiento serán más demandadas por los ciudadanos, y a más cantidad de estudiantes, se obtendrán mayores y mejores ayudas económicas, remuneraciones y subsidios.

Por consiguiente, en el enfoque de instrucción o alto rendimiento, la voz del alumnado se convierte en un arma de control –u objeto encubierto- (Fielding, 2011) al servicio de aquellos aspectos que le interesa medir a la escuela o a la propia administración educativa, por ejemplo: cómo es el buen docente, cuáles son las mejores formas de enseñar, qué es una buena metodología, cómo es la escuela ideal... Se trata de establecer, mediante la voz del alumnado, qué hace que una escuela sea más competitiva y mejor frente al resto, a fin de que esta sea valorada y fomentada por toda la sociedad.

De este modo, desde el enfoque de instrucción, se anula la posibilidad de que los estudiantes puedan alzar su voz ante otros fenómenos que son de interés pero que estén alejados de las políticas y legalidades, como podrían ser: los procesos de exclusión que se producen en la escuela, la falta de recursos materiales y personales, las desigualdades entre alumnos, las malas praxis docentes llevadas a cabo, la falta de formación de los profesionales educativos, la ausencia de participación familiar en el centro, etc.

➤ El “*Enfoque de educación centrada en la persona*” se centra en objetivos de carácter personal y comunitario. Tiene el objetivo de que los aprendices y el profesorado trabajen juntos y de forma coordinada, y no uno al servicio del otro. Como ha puesto de manifiesto Haya (2011), este enfoque está dirigido a que el alumnado aprenda y adquiera una actitud crítica junto al profesorado para mejorar la institución escolar. Con tal fin, se deben llevar a cabo espacios y prácticas que inviten al diálogo entre los distintos actores educativos, fomentando el surgimiento de tópicos de interés para los principales protagonistas de la escuela (evitando tratar sólo temas que interesen “ser sacados a la luz” por el poder y la administración para que puedan ser analizados o medidos).

Por consiguiente, aquí la voz de los estudiantes surge del diálogo y la confianza entre alumnos y profesionales, adquiriendo un carácter relacional y recíproco. En esta línea argumental, en relación al enfoque centrado en la persona, Fielding (2011) expone que:

Las relaciones entre los alumnos y la plantilla se basan en la confianza mutua, el cuidado, la autonomía y el respeto, y tienen un significado doble. En primer lugar, estas relaciones transforman la mecánica de la consulta y los intersticios del poder a través

de los cuales la voz de los jóvenes es oída, se dialoga y se pasa a la acción. Arreglos formales e informales se convierten en expresión del espíritu inquisitivo y el vínculo comprometido, y no en meros gestos con escaso compromiso y apenas consecuencias. En segundo lugar, estas relaciones acentúan y articulan sucintamente las aspiraciones esenciales de una forma de vida democrática (p.38).

➤ El tercer enfoque de la voz del alumnado es el “*Enfoque de comunidad democrática*”. Siguiendo las aportaciones de Haya (2011), desde este enfoque se aboga por una “responsabilidad compartida” en la que todos –profesorado, alumnado, familias, etc.- asumen los compromisos que responden al bien común. Bajo este enfoque, el cual está plenamente comprometido con un modelo participativo, la escuela se reúne, reflexiona y dialoga sobre tópicos y aspectos que preocupan y que son de interés para todos sus miembros.

Para el desarrollo de este enfoque es fundamental garantizar que todos los individuos que forman parte de la escuela se sientan incluidos en la misma, creando la confianza y las vías de participación más adecuadas para que estos puedan ofrecer sus opiniones y puntos de vista con plena libertad y seguridad. Igualmente, es importante el desarrollo de “espacios auxiliares de participación” (Fielding y Bragg, 2003) en los que se adquieren y enseñan cuáles son las actitudes y medios más óptimos para participar activamente en la escuela.

En relación al enfoque de comunidad democrática –en inglés, “*democratic fellowship*”-, Fielding (2011) afirma que este reúne tanto la riqueza creativa como la educación centrada en la persona y, todo ello, bajo un amplio marco de disposiciones democráticas. Por tanto, al igual que pasa en la perspectiva centrada en la persona, en este enfoque la voz del alumnado mantiene su identidad y adquiere una gran fuerza dialógica dentro de un contexto que se rige por los principios democráticos como única forma de vida. En este sentido, las jerarquías de poder entre los actores educativos son cada vez más diáfanos y menos rígidas que en otro tipo de organizaciones, mientras que los valores ocupan un protagonismo central y evidente (y no un mero lugar periférico u oculto).

A modo de resumen, consideramos que los dos últimos enfoques expuestos; el “Enfoque centrado en la persona” y el “Enfoque de comunidad democrática”, suponen dos orientaciones positivas para escuchar la voz del alumnado al no radicar en jerarquías de poder, lo que se vincula directamente con los principios de la educación inclusiva. Además, estos dos enfoques abogan por una perspectiva diferente de cómo los adultos y los niños se escuchan y aprenden juntos en los contextos educativos formales, estando alejados de las formas depredadoras neoliberales guiadas por el mercado y que han sido dominantes en la mayoría de los sistemas educacionales. El avance hacia una mayor democratización de las escuelas, en la que todos puedan expresar fehacientemente sus opiniones y puntos de vista, sin condicionantes, no sucede desde el enfoque de instrucción de alto rendimiento. Así, estimamos que este primer enfoque no contribuye al progreso de una escuela inclusiva que sea para todos, pues no tiene la pretensión de detectar las dificultades que estén suponiendo una barrera para la equidad y la inclusión y, con ello, poder paliar o solucionar las mismas.



2.1.2. La defensa incesante del derecho a ser escuchados

La defensa de la voz del alumnado se inicia en un grupo extenso de personas, entre las que destacan políticos, responsables de la administración educativa, investigadores en el ámbito de la educación, teóricos en diversas áreas de las ciencias sociales, profesorado, familias y, desde luego, el propio alumnado.

Así, se hallan multitud de argumentos que se han dirigido al apoyo por la voz del alumnado. Entre ellos, se pone de relieve lo manifestado recientemente por Mannion *et al.* (2020), cuando realizan una defensa por la participación de los estudiantes sobre aspectos relacionados con los planes de estudios, la concreción curricular, la toma de decisiones en el centro y el establecimiento de conexiones con la comunidad. Así, consideran esta como un elemento esencial y precursor del rendimiento académico y del gusto de los alumnos por la institución escolar. De igual modo, los autores señalan que para “hacerlo bien”, se debe llevar a cabo una participación significativa del alumnado basada en el respeto mutuo entre el niño y el adulto, en el diálogo intergeneracional y en la toma de decisiones compartida entre los diversos actores educativos.

Rudduck y Flutter (2007) afirman que las principales defensas hacia la voz del alumnado se agrupan en torno a cinco cuestiones muy relacionadas entre sí, las cuales son:

1º La importancia de ayudar a los alumnos a desarrollar sus identidades y sus voces individuales. Esta cuestión queda ratificada en el trabajo realizado por Rojas *et al.* (2012), en el que se exponen diversos casos educativos en los que se trató de promover mejoras a partir de la voz del alumnado y desde una perspectiva inclusiva. En este estudio se concluye que las prácticas presentadas, en las que incorporaron las voces de los estudiantes, en relación a diversos aspectos, dieron la oportunidad a los mismos de crecer socialmente y de desarrollar sus propias voces e identidades:

Para algunos significó verse fortalecidos a lo hora de expresarse en público, para otros, una ocasión para darse cuenta del tipo de comportamientos que tenían con algunos compañeros y para muchos, una oportunidad para descubrir que los aprendizajes pueden hacerse de formas distintas (p.98).

2º La necesidad de los niños y jóvenes por “decir lo que piensan” sobre las cuestiones que les interesan y preocupan. A este respecto, Messiou y Ainscow (2020) señalan que los alumnos, considerados protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no se valoran como fuente de evidencia en multitud de ocasiones. Así, siguiendo las aportaciones de los autores, se defiende la necesidad de reducir este hecho y planificar prácticas que involucren y brinden la posibilidad de participar a todo el alumnado, siendo esta la vía idónea si lo que se pretende es una adecuada atención a la diversidad.

En este sentido, Rudduck y Flutter (2007) señalan que hace falta tiempo y un fuerte compromiso para desarrollar estructuras seguras y abiertas, dentro de los centros educativos, destinadas a que los discentes y el profesorado -como colaboradores y sin posibles sonrojos- puedan hablar de las barreras detectadas en el aula que supongan un hándicap para el progreso educativo. Sin embargo, poner esfuerzo en avanzar en estrategias que posibiliten una total participación de todos los

actores educativos -de forma conjunta y flexible- se considera oportuno en el trayecto hacia una educación equitativa, democrática y de calidad.

3º El reconocimiento de los niños como “testigos expertos” en los procesos de cambio y mejora escolar. Desde esta perspectiva, la voz del alumnado se alza como un elemento prioritario para reflexionar sobre ciertas prácticas educativas e inercias que son habituales en la escuela, lo que supone que la mejora sea dirigida desde la visión y las preocupaciones de estos, los principales protagonistas, y no desde el punto de vista de agentes más alejados o externos al propio proceso (Fielding, 2015; De Haro *et al.*, 2019; Quinn y Owen, 2016; Saiz *et al.*, 2019). En esta línea, Ceballos y Saiz (2019) indican que las propuestas más lícitas que cuentan con la participación de los estudiantes son aquellas en la que estos actúan como investigadores dentro de su escuela o de su comunidad, lo que supone ejercer el principal liderazgo en la práctica desarrollada y su consideración como “testigos expertos”.

4º La necesidad de que los políticos, Administraciones y centros educativos entiendan y respeten el mundo de los niños y jóvenes. En esta línea, Corvera (2011) afirma que, habitualmente, los niños han sido tratados como *sujetos de protección*, por lo que las prácticas de las Administraciones y de los centros se han destinado a suplir sus necesidades y a reducir sus males -todo ello sin que estos participen de forma activa-. Por tanto, el mundo infantil se ha tratado por una serie de especialistas que, supuestamente, comprendían lo que estaba pasando, operando para los niños pero no necesariamente con los niños.

Teniendo en cuenta esta premisa, desde una corriente sociológica de la infancia, varios teóricos han realizado una crítica hacia los sistemas sociales *adultocéntricos*, al estimar que los niños y niñas, al igual que los adultos, son actores sociales con derecho y con voz propia, a pesar de que su participación social se produzca de forma distinta a la de sus mayores (Albarello y Manzione, 2015; Lay y Montañés, 2018; Pavez, 2012). De este modo, surge un movimiento que promueve que aquello que digan los niños sea plenamente tenido en cuenta por parte de la administración y de la institución educativa, así como que sus vivencias, experiencias y opiniones sean consideradas sin ser distorsionados desde una visión adulta, externa y alejada de la realidad infantil.

5º La importancia de formar a los estudiantes para que estos sean miembros activos de una sociedad democrática. A este respecto, Ortiz *et al.* (2018, p.198) ponen de manifiesto que “una de las funciones principales de las escuelas consiste en preparar al alumnado para aprender a vivir y convivir como futuros ciudadanos activos y críticos en el marco social”. Por consiguiente, desde un planteamiento democrático, la escuela -como principal institución formativa- debe asumir la responsabilidad de que todos los ciudadanos adquieran, desde las etapas iniciales de educación infantil y primaria, un aprendizaje en los valores cívicos, un reconocimiento de la responsabilidad ciudadana, un desarrollo del pensamiento crítico y un entendimiento de los medios disponibles para una participación social activa (Collins *et al.*, 2019; Gwenneth-Phillips *et al.*, 2018; Nelson *et al.*, 2020).



2.1.2.1. Impulsos por la consideración de la voz del alumnado

Una vez que se han expuesto las cuestiones en torno a las que se agrupa la defensa por dar la palabra al alumnado, por parte de teóricos y especialistas en la temática, es conveniente exponer que el mayor avance en la consideración de las voces de los estudiantes (y por su participación real en los diversos ámbitos sociales) se ha producido gracias a la publicación de diversas cartas de derechos y declaraciones internacionales en las que se ha puesto de relieve su reconocimiento como derecho fundamental. A este respecto, al ser un artículo directamente relacionado con el tema que nos atañe, se destaca lo expuesto en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948):

Artículo 26.2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Bajo este marco, las estrategias destinadas a favorecer la participación lícita de todas las personas en los contextos sociales -incluidos los niños y jóvenes-, fomentarán el establecimiento de estados y naciones justas en las que todos los grupos sociales, indistintamente de su religión, condición personal, etnia o cultura, serán igualmente respetados y valorados. En esta tarea, la institución escolar obtiene un papel esencial pues es, principalmente, el lugar donde se reúnen niños y niñas procedentes de todos los grupos sociales existentes. Por tanto, los centros deben ser el espacio en el que los alumnos se inicien en la participación libre y democrática y en el que adquieran las competencias necesarias para el desarrollo de sus voces individuales (Messiou, 2018, 2019).

Específicamente, en relación al derecho de participación y de libertad de expresión de los niños y niñas durante la etapa infantil, se destacan diversos artículos decretados en la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989):

Artículo 12.1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

Artículo 12.2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Artículo 13.1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.

Artículo 14.1. Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Artículo 29.1. 1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de

los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; [...] d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos.

Por consiguiente, se declara en el marco internacional el derecho de los niños y jóvenes a ser escuchados bajo el principio de libertad de opinión sobre todos aquellos aspectos que les conciernen. Además, se establece que para tal fin se establecerán los mecanismos de participación más apropiados en consonancia a las normas procedimentales y a la legislación nacional vigente. De igual forma, se asume la responsabilidad de formar a los niños para que vivan una vida responsable dentro de una sociedad democrática, libre e igualitaria, para lo que se deben adquirir las actitudes de tolerancia y comprensión por la heterogeneidad de características y condiciones existentes.

A este respecto, Gelis y Torrent (2018) verifican que los artículos aquí presentados aluden a cuestiones relacionadas con el respeto, la solidaridad, la educación integral, la autonomía, la formación de la personalidad, el derecho a la libertad de expresión, el derecho a la reunión, etc., que, de una u otra forma, favorecen la participación activa, el uso de la palabra y, en definitiva, la democracia. Así, se presentan como ejemplos estimulantes para que la escucha de la voz del alumnado sea estimada como un proceso “regular” y “natural” dentro de todas las escuelas y centros educativos, sin posibles excusas o dilaciones.

Igualmente, en referencia a la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), Messiou (2018) expone que es a partir de su publicación cuando el movimiento de las voces de los estudiantes empieza a ganar una importante atención en el contexto internacional, dando especial valor a los artículos 12 y 13 de la misma. La autora afirma que a partir de ese momento un gran número de países, incluido el Reino Unido, han ratificado dicha convención asumiendo la implementación y el desarrollo de todos sus principios.

Tras exponer lo declarado en convenciones y declaraciones internacionales, la estimación de los puntos de vista de los niños y los jóvenes, la garantía de su total respeto y la participación real de estos en todos aquellos contextos en los que tengan influencia, se asume como un proceso necesario en la construcción de sociedades democráticas e inclusivas (Lundy *et al.*, 2019), en las que se ponga de relieve el valor de las opiniones, preocupaciones y perspectivas de la totalidad de los ciudadanos y ciudadanas.

En este sentido, la escuela, desde una perspectiva democrática, y como una de las principales instituciones sociales y formativas, enfrenta la tarea de garantizar la participación de todos los discentes –desde las edades iniciales de infantil y primaria– en los procesos de evaluación, cambio y mejora de los diversos elementos que integran el contexto escolar y de los que los alumnos son protagonistas primarios junto a los profesionales educativos (organización escolar, diseños curriculares, funcionamiento de medidas ordinarias y específicas, metodologías empleadas, funciones y competencias de los distintos actores educativos, etc.). Por tanto, se presenta el siguiente apartado con el objetivo de brindar un tratamiento específico y



detallado de lo que supone la participación del alumnado y la escucha fehaciente de sus voces durante el desarrollo de procesos de cambio y mejora escolar.

2.1.3. La participación y voz del alumnado para el cambio y la mejora en la escuela democrática

Las experiencias que se están poniendo en marcha en los últimos años, bajo el marco de la educación inclusiva y democrática, se caracterizan por ser tolerantes y defensoras de la diversidad del alumnado, estimando que todos los alumnos pueden participar y aprender a través de las dinámicas generales llevadas a cabo. De esta forma, se han desarrollado múltiples proyectos y se han diseñado diversos medios para lograr que los discentes se involucren en todas las prácticas escolares. Estas iniciativas se dirigen hacia una búsqueda continua de estrategias que garanticen la participación de todos los estudiantes, en las que sus opiniones y perspectivas se estimen como “voz autorizada” para la reflexión, el cambio y la mejora escolar (Ceballos y Susinos, 2014, Ceballos *et al.*, 2018).

Por tanto, en el momento presente, la escucha de las voces de todos los estudiantes y su participación verídica en procesos de investigación, cambio y mejora escolar, se valora como un fenómeno sustancial en la consecución de una escuela plenamente inclusiva y democrática (Bergmark y Kostenius, 2009; Fielding, 2015, 2018a; Lodge, 2005; Messiou, 2018, 2019; Messiou y Ainscow, 2020; Mirete *et al.*, 2019; Parrilla *et al.*, 2012; Saiz *et al.*, 2019; Susinos *et al.*, 2019).

En esta línea, consideramos que introducir cambios y mejoras en las escuelas desde la mirada y los puntos de vista de los estudiantes supone, indudablemente, una forma legítima de involucrar a los principales protagonistas de las acciones educativas: el alumnado. En este sentido, en la actualidad, existen experiencias muy relevantes en las que las voces de los estudiantes actúan como principal elemento impulsor para el cambio y la mejora en los centros educativos, habiéndose realizado tanto en el contexto internacional (Bland y Atweh, 2007; Carrington *et al.*, 2010; Yonezawa y Makeba 2009) como en el nacional (Saiz *et al.*, 2019; Sanahuja *et al.*, 2020a; Susinos *et al.*, 2018; Ceballos *et al.* 2018; Simón *et al.*, 2018).

Haciendo una reflexión sobre cuáles son los aspectos escolares que se pueden mejorar a partir de la participación de todos los estudiantes, Susinos y Ceballos (2012) señalan que los focos de atención y el objeto hacia el que se dirigen las prácticas sobre la voz del alumnado están relacionados con dos ámbitos primordiales: la vía curricular y la vía organizativa. La primera de ellas estaría vinculada con el compromiso de la escuela con metodologías y prácticas que se enmarquen dentro de los valores propios de una cultura democrática en la que se precisa, incuestionablemente, de la participación del alumnado. De este modo, estas prácticas requieren del uso de procesos deliberativos durante el quehacer diario del aula, creando debates, coloquios, reflexiones, críticas, etc., así como un diseño curricular, por parte del centro escolar, que brinde la posibilidad a los discentes de decidir sobre su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo lo expuesto por las autoras, las prácticas de voz del alumnado destinadas a una mejora o cambio de la vía organizativa tienen como objeto que la escuela o el centro educativo se organice democráticamente. Esto supone la creación de estructuras abiertas, de espacios de participación y del fomento de la voluntad –por parte de toda la comunidad escolar- para que la participación de los alumnos se convierta en un proceso natural y regular en la toma de decisiones sobre cualquier ámbito en los que estos tengan influencia.

En este sentido, las prácticas destinadas a la mejora de la organización y a la gestión escolar tienen como principal objeto buscar nuevos cauces que posibiliten un incremento de la participación y de la presencia de los alumnos en las estructuras encargadas de la gestión y toma de decisiones sobre la vida escolar y en relación a los siguientes elementos: los procesos de mejora de la convivencia y el fomento de la comunicación; la disposición y control de los recursos humanos, materiales y espaciales y, finalmente; la determinación de funciones, competencias y responsabilidades de los diversos agentes educativos en el centro.

De igual forma, es necesario resaltar que han sido diversos los autores que han tenido interés por determinar una clasificación sobre cuáles son los objetos de la participación estudiantil en los procesos de reflexión y toma de decisiones en la escuela. Por su parte, Smyth (2007) establece una propuesta en la que diferencia ámbitos amplios y generales, los cuales son: la cultura escolar, la pedagogía, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la estructura escolar. Por otro lado, Rudduck (2007) señala que el foco de los procesos de cambio en los que participan los alumnos pueden vincularse en aspectos como: la autonomía de los estudiantes, la pedagogía escolar, el ámbito curricular, los elementos sociales y, finalmente, los elementos institucionales vinculados con el aumento de responsabilidades para la gestión del centro educativo.

Tal y como queda demostrado, gracias a los trabajos realizados y difundidos por especialistas en este campo de estudio, la participación y voz del alumnado, se estima de gran valía para la mejora y el cambio de múltiples elementos escolares dentro de una gran variedad de ámbitos (organizativo, curricular, pedagógico, social, etc.). Sin embargo, se pone énfasis en que para garantizar que la participación del alumnado, en relación a acciones destinadas a la mejora escolar, cumpla con los principios democráticos, es fundamental que se garanticen los requisitos de libertad e igualdad de condiciones (Gelís *et al.*, 2020). Por tanto, según esta definición, no todas las prácticas destinadas al cambio que cuentan con la participación del alumnado pueden ser denominadas como democráticas.

Por otra parte, los autores mencionados señalan que los procesos de participación democráticos en el ámbito escolar pueden ser muy heterogéneos y variados: desde órganos establecidos por la administración educativa (órganos institucionales) hasta órganos formalizados por el propio centro (órganos propios), cuya frecuencia puede variar según sean institucionalizados (frecuentes y planificados) o no institucionalizados (más espontáneos y menos pautados). También verifican que los mecanismos de participación democrática pueden diferir dependiendo del tipo de participación que se produzca (representativa o directa), por la representatividad de los diversos agentes o estamentos (cuando el órgano está compuesto por diferentes



grupos) y, por último, por la competencia que se les brinda a dichos órganos (encontrando órganos informativos, de consulta, deliberativos o decisivos).

Bolívar (2007) define espacios para la experiencia democrática en la escuela tanto a través del propio currículo como a través de experiencias democráticas en la cultura y organización escolar. En este marco, el autor estima necesaria una participación frecuente y activa, por parte de todos los actores educativos, en las estructuras democráticas que hayan sido desarrolladas en el centro, empleando no solo aquellas que por legislación ya estaban presentes, sino creando nuevas formas de escucha, debate y deliberación que se caractericen por ser abiertas para toda la comunidad escolar –incluido el alumnado–.

Una participación democrática de los niños y jóvenes durante la realización de procesos de cambio y de mejora en la escuela se considera esencial para avanzar hacia una escuela más inclusiva y equitativa, siendo necesaria la búsqueda de nuevas formas y vías que posibiliten una expresión sincera y espontánea de todos los estudiantes dentro de los contextos educativos formales e informales (Fielding, 2018b; Lundy *et al.*, 2011; Messiou, 2014; Parrilla *et al.*, 2016). En este sentido, las voces del alumnado son estimadas como un elemento primordial para el reconocimiento de posibles barreras, inquietudes y dificultades en diversos elementos del proceso educativo, lo que favorece la realización de cambios y avances destinados a la reducción de dichas problemáticas.

Sin embargo, a pesar de los avances producidos en los últimos años, la participación plena y democrática del alumnado en los procesos de reflexión, cambio y mejora escolar es un reto aún por alcanzar. Este hecho es ratificado por Nieto y Portela (2008, p.2) que afirman que “la realidad paradójica del alumnado es que tiene asignado un papel escasamente reconocido y significado en las prácticas asociadas a su educación escolar y a la mejora de esta, aun cuando estas tienen en él su centro y razón de ser”. Por consiguiente, los sistemas educativos tienen la oportunidad de reconocer el camino que queda por recorrer -el cual se augura como nada fácil- y, con ello, poner un especial énfasis en la creación de medios óptimos para afianzar la participación democrática de todos los estudiantes en los centros escolares (Simó y Gelis, 2018).

En relación a lo anterior, los especialistas en el campo voz del alumnado, Rudduck y Flutter (2007), establecen dos problemas esenciales a la hora de escuchar las voces de los estudiantes. El primero de ellos es el problema del miedo o la ansiedad, al entender que los procedimientos de consulta al alumnado provocan en los docentes o investigadores ciertas situaciones o percepciones especialmente incómodas. Estaríamos aludiendo a la preocupación de estos por si la colaboración de los alumnos pone en riesgo la estructura jerárquica del centro escolar o de la propia aula.

En este sentido, se recomiendan una serie de estrategias que pueden ayudar a disminuir la ansiedad de los profesionales educativos y, de este modo, incrementar la puesta en marcha de iniciativas que tengan como objetivo escuchar la voz del alumnado:

- Garantizar que la participación de todo el alumnado sea una elección propia y libre, contando con el asentimiento informado y el consentimiento de cada uno de ellos.
- Evitar las situaciones de conflicto o de enfrentamiento durante los procedimientos de consulta. Así, se estima conveniente entablar un clima de comunicación que sea apacible y propicio para el diálogo.
- Reconocer que el miedo y la ansiedad son emociones naturales que se dan en cualquier persona ante un fenómeno desconocido y que estas van reduciéndose conforme reconocemos las características y condiciones de dicho fenómeno.
- Comenzar por procesos más sencillos de consulta e ir aumentando su complejidad conforme se vaya ganando experiencia en el campo de estudio.

El segundo problema al que aluden los autores anteriormente mencionados es el de la falta de tiempo. Los especialistas hacen referencia a la dificultad a la hora de establecer prioridades dentro de las escuelas. Debe reconocerse que, como se ha apuntado a lo largo del discurso, escuchar a los alumnos e involucrarlos en los procesos educativos en una tarea motivadora y atractiva, pues permite renovar la relación entre los alumnos, el profesorado y los propios aprendizajes. Sin embargo, hay que destacar la dificultad que supone llevar a cabo este tipo de prácticas si se tiene en cuenta la existencia de un currículum sobrecargado de contenidos y la excesiva carga de trabajo que asumen los docentes de las escuelas y otros centros formativos (a la hora de planificar, completar documentos administrativos, responder a altas ratios de alumnado, diseñar las enseñanzas, etc.).

Siguiendo las aportaciones de Rodgers (2006), las principales barreras que influyen a la hora de escuchar la voz del alumnado son de carácter cultural, girando en torno a la autoridad percibida y practicada por la institución y por los mismos docentes. De esta forma, podría establecerse un estatus jerarquizado de poder en la escuela desde el que no se promueve y motiva a los estudiantes a participar, expresar y dar a conocer sus opiniones. Por el contrario, como afirma la autora anteriormente mencionada, en aquellos entornos formativos en los que se realiza un esfuerzo por escuchar a los escolares y en los que las voces del alumnado se perciben como respetadas, valoradas y deseadas por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, es raro encontrar bajos niveles de participación estudiantil o situaciones en la que los estudiantes se nieguen a participar o colaborar.

En relación a lo anterior, tras reconocer el gran trabajo y la dedicación que supone el desarrollo de prácticas dirigidas a la escucha del alumnado en los centros educativos, se requiere de esfuerzo y entrega, por parte de toda la comunidad docente, para crear una nueva cultura de aprendizaje dirigida a establecer relaciones de colaboración más intensas y verídicas entre todos los miembros de la comunidad escolar. En este sentido, como apuntan Rudduck y Flutter (2007, p. 136) “muchos docentes están dispuestos [...] a cambiar la vida más tranquila por otra con más riesgos e interés y con más beneficios para sus alumnos”.

Por su parte, Sandoval (2011) alude a una serie de obstáculos o dificultades para escuchar la voz del alumnado. En este sentido, la autora señala tres tipos de barreras principales: metodológicas, éticas y de poder (ver Figura 11):

Figura 11

Dificultades para escuchar la voz del alumnado



Fuente: Sandoval (2011).

Según la especialista mencionada, las dificultades metodológicas hacen alusión a las formas que habitualmente se emplean para llevar a cabo las investigaciones en educación (mediante cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, etc.) las cuales no siempre son adecuadas o adaptadas a las características de los discentes. Por un lado, esto puede deberse a que las capacidades verbales o escritas del alumnado no sean totalmente óptimas o, por otro lado, a que la pérdida del anonimato provoque un sesgo en sus respuestas.

Por consiguiente, se estima la necesidad de buscar nuevos métodos de escucha de las voces del alumnado que se encuentren adaptados a las condiciones individuales de cada centro, aula o niño en particular. Por ejemplo, se pueden emplear cauces de expresión creativos como: fotografías, dibujos, collages, vídeos, murales, etc., mediante los que puedan ser expuestas sus opiniones, puntos de vista y percepciones, de una forma fehaciente y válida –independientemente de las características o capacidades personales-. Esto supone un reto para toda la institución escolar y para todos los profesionales que la integran –internos y externos al centro- a fin de garantizar la participación de todo el alumnado en los procesos de evaluación, cambio y mejora escolar.

El segundo problema al que alude Sandoval (2011) en la escucha de la voz del alumnado está relacionado con las dificultades éticas. Principalmente, estas se relacionan con el derecho de la protección de la identidad de los menores, el cual no se ha desarrollado de forma paralela a su derecho a ser tenidos en cuenta y poder expresar sus opiniones. Así, la autora pone de manifiesto que llegar a recoger los

puntos de vista de los alumnos puede llegar a ser una tarea nada sencilla debido a la cantidad de permisos, consentimientos y asentimientos que se deben justificar. El establecimiento de estos exhaustivos y rígidos requisitos éticos puede deberse, en gran parte, a una práctica que se ha producido, no con poca frecuencia, por parte de los investigadores: no explicar con claridad a los participantes –profesores, familias y alumnos- cuál es la naturaleza del estudio y el fin del de este.

El tercer problema al que hace mención Sandoval (2011) se vincula con las dificultades de poder y control. En este sentido, se afirma que llevar a cabo procesos que recojan las percepciones del alumnado va a depender, en gran parte, de la consideración y del valoración que los profesionales educativos otorguen a los puntos de vista de los estudiantes (estimándolos como enriquecedores o no). Por tanto, si los profesionales no aprecian las opiniones del alumnado como un elemento válido y esencial en los procesos de cambio y mejora, se va a seguir manteniendo el *statu quo* de la jerarquía de poder escolar, relegando al alumnado a un segundo plano y no a una posición protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje - tal y como se viene defendiendo desde el movimiento de la voz del alumnado-.

Por último, en relación a las dificultades para escuchar las voces del alumnado, es fundamental resaltar las importantes aportaciones de Fielding (2011). Este especialista pone de manifiesto que el movimiento de la voz del alumnado ha tenido una gran acogida y aceptación por parte de toda la comunidad, incluidos importantes instituciones gubernamentales nacionales e internacionales. Así, según el autor, esta acogida tan intensa y enérgica puede ser entendida desde dos perspectivas, una positiva y otra negativa.

La primera de las perspectivas, considerada la más positiva, es en la que escuchar la voz del alumnado se estima como algo relevante y fundamental para el desarrollo del modelo de la escuela inclusiva, lo que explica que la mayoría de la comunidad escolar esté a favor de su consideración y análisis. Esta visión es compartida por Messiou (2012, 2019) quien ratifica que la voz del alumnado comparte y apoya las nociones de la inclusión. Desde su punto de vista, escuchar y comprender las voces de los estudiantes contribuye a la mejora de la organización escolar y de la formación docente para atender a la diversidad del alumnado, lo que se reflejará en el desarrollo de clases y actividades más inclusivas y democráticas (Messiou y Ainscow, 2015; Messiou *et al.*, 2016, 2020).

La segunda de las perspectivas señaladas por Fielding (2011), la cual estimamos como negativa, es la que vincula el desarrollo de la voz del alumnado con el modelo educativo neoliberal que se ha instaurado, en los últimos años, a nivel mundial. De este modo, se hablaría de una gran confluencia de intereses (políticos, sociales, gubernamentales, etc.), que tendrían influencia directa en el cómo se entiende e impulsa el movimiento de la voz del alumnado. Coincidiendo con lo anterior, Haya (2011) verifica que dicho planteamiento consumista, neoliberal y de mercado, ha tenido una influencia directa sobre la institución escolar, llegándose a desarrollar, dentro de la misma, planteamientos poco compatibles con los principios fundamentales de igualdad, equidad y justicia social para todos. Desde esta perspectiva, la voz del alumnado se emplea para obtener resultados, normalmente a



conveniencia, que destaquen las ventajas y puntos fuertes de unas escuelas o prácticas educativas sobre otras de “menor” calidad o competencia. Así, su principal objetivo es contribuir al reforzamiento de estas escuelas o centros “de calidad”, a fin de atraer a un mayor número de ciudadanos, aumentar su valoración social y, con ello, seguir contribuyendo a la construcción de un sistema económico y político capitalista y neoliberal.

Por consiguiente, las contradicciones presentadas provocan un desacuerdo en la comprensión del significado de la voz del alumnado y, también, la aparición de una “nueva tendencia” de formas y cauces para recoger la voz de los estudiantes. En relación a esta tendencia, se ponen como ejemplo los estudios de Doval *et al.* (2013), Parrilla *et al.* (2017) y Messiou (2008, 2018). Siguiendo los puntos de vista de Fielding (2011), se piensa que aunque el mayor fomento de la voz del alumnado se produzca por intereses neoliberales y del capitalismo global, también existen impulsos alternativos que incluyen diferentes perspectivas. El autor mencionado estima que algunas de ellas son de gran interés llegando, incluso, a ser perspectivas “inclusivas”.

En definitiva, uno de los grandes problemas que se produce en el movimiento de la voz del alumnado es que se recogen las voces de los estudiantes sobre temas de interés gubernamental como: qué es ser un buen docente, cuáles son las mejores prácticas educativas, qué se entiende por un buen centro educativo, etc. Por el contrario, frecuentemente, las voces de los escolares son silenciadas sobre tópicos de poder o sobre la perspectiva instrumental del aprendizaje, los cuales se consideran temas “muy comprometidos” y que pueden hacer tambalear el sistema capitalista implantado. Por último, cabe destacar que este silenciamiento es más acusado, si cabe, en aquellos discentes que presentan alguna (dis)capacidad o dificultades para la comunicación verbal, ya que los medios de expresión y participación estudiantil no suelen considerar formas de expresión alternativas (plásticas, artísticas, fotográficas...) lo que potencia la escucha de las voces “dominantes” de aquellos escolares que tienen un mayor protagonismo dentro de la escuela y que dominan las estrategias comunicativas.

2.2. LA VOZ DEL ALUMNADO EN SITUACIÓN DE (DIS)CAPACIDAD U OTRAS DIFICULTADES PARA EL APRENDIZAJE

Si se realiza un recorrido por los estudios que han incorporado y tenido en cuenta la voz del alumnado en situación de (dis)capacidad, o con otras dificultades de aprendizaje, se detecta que estos son poco frecuentes e inusuales.

Según Susinos y Ceballos (2012), la principal hipótesis por la que se produce este fenómeno es la persistencia de una percepción *ableísta* de la infancia y de la (dis)capacidad. Esta hace alusión a la discriminación de los infantes –y en particular de aquellos con mayores dificultades o en situación de vulnerabilidad- debido a una serie de creencias, palabras y acciones que han sido socialmente extendidas y generalizadas y que no se corresponden con los derechos humanos y con las necesidades individuales.

En esta misma línea, se considera de gran relevancia la aportación de Susinos y Rodríguez-Hoyos (2011), cuando indican que desde los estudios de la (dis)capacidad se denuncia que las voces de estas personas quedan profundamente silenciadas por el discurso omnipresente de los propios expertos. Por ello, se llega incluso a estimar que la historia de la (dis)capacidad es, en realidad, la historia de las representaciones que hemos elaborado socialmente sobre estas personas pero sin haber tenido en cuenta sus propias voces, vivencias y puntos de vista.

Como ya se ha puesto de relieve en diversas ocasiones a lo largo del discurso, la participación de los estudiantes en todos aquellos entornos sociales de los que forman parte –incluida la escuela y sus procesos de toma de decisiones– es un derecho fundamental directamente vinculado con el desarrollo de sociedades plenamente inclusivas y democráticas. En este sentido, según Ceballos y Saiz (2019), esto implica crear espacios de participación tan accesibles y amplios como sea necesario, favoreciendo la aplicación de distintos formatos de comunicación para que todos los estudiantes puedan involucrarse y formar parte en los diversos procesos.

Los estudios indicados, ponen de relieve que la participación es un derecho universal y un pilar fundamental dentro del modelo de la escuela inclusiva. Sin embargo, reconocemos que existen grupos de alumnos, más o menos numerosos o visibles, que se estiman como menos relevantes para la institución escolar, siendo este hecho una barrera o una limitación de la voz del alumnado y de la presencia participativa de todos los discentes en la vida del centro. Este hecho queda ratificado ya que, en muchas ocasiones, la voz del alumnado se presenta homogeneizada, uniforme y reducida al mínimo, siendo entendida como una voz única o exclusiva, en vez de ser profundamente diversa, tal y como lo son las propias aulas. Así, la voz de los estudiantes que dominan las habilidades de participación y que, por tanto, tienen más protagonismo en la escuela, prevalece sobre la voz de aquellos alumnos más vulnerables y que se encuentran relegados en un segundo plano dentro de la escena escolar.

Igualmente, Byrne y Lundy (2020) corroboran que los infantes en situación de (dis)capacidad han sido, a lo largo de la historia, doblemente silenciados: por un lado por su condición de niños y, por otro, por su condición de (dis)capacitados. En esta línea, afirman que la nueva sociología de la infancia ha aumentado la visibilidad y el reconocimiento de los niños “corrientes”, interponiéndose en las concepciones y estructuras tradicionales para la toma de decisiones sociales pero que, sin embargo, hasta la fecha, ha existido muy poco espacio para los niños en situación de (dis)capacidad. De este modo, y siguiendo con sus reflexiones, se determina que el movimiento de la (dis)capacidad habría dado un mayor énfasis a las prioridades e intereses de los adultos, mientras que el movimiento de la sociología de la infancia habría estado centrado en los derechos de los niños “corrientes” y no tanto en aquellos con (dis)capacidad.

De esta forma, las especialistas ponen de manifiesto que las experiencias de los niños (dis)capacitados habrían estado representadas por sus padres o progenitores o por el recuerdo de la infancia de adultos con (dis)capacidad, y en relación exclusiva a sus perspectivas y puntos de vista. Por consiguiente, este fenómeno es contrario al reconocimiento de los niños dentro de la nueva sociología de



la infancia, pues desde esta se defiende que no se puede acceder a los puntos de vista y a las opiniones de los niños simplemente a través de los recuerdos o las visiones de los adultos. En definitiva, las voces de los niños y jóvenes en situación de (dis)capacidad han sido múltiples veces ignoradas en las investigaciones sobre aspectos de su vida y, en muchas ocasiones, se han centrado más en los adultos que en ellos mismos.

En relación a lo anterior, Bland y Atweh (2007) señalan que la escuela debe hacer hincapié en escuchar específicamente la voz de los discentes más marginados y de aquellos que es menos probable que se les escuche sobre sus resultados de aprendizaje, como es el caso de alumnos con (dis)capacidad. Además, expresan que la falta de oportunidades para participar activamente en la propia educación puede ser un factor directamente relacionado con los bajos niveles de participación social y con las altas tasas de fracaso y abandono escolar.

De igual modo, Sandoval (2011) hace hincapié en la necesidad de escuchar las voces de los estudiantes que pueden estar en riesgo de exclusión, a las que se alude como las “voces invisibles” -traducido del término “hidden voices” e introducido por Ainscow *et al.* (1999)-. A este respecto, la autora afirma que escuchar la voz de los alumnos silenciados o “invisibles” permite fortalecer la defensa del “nada de nosotros sin nosotros”. Por tanto, se considera que los alumnos con mayores dificultades y en mayor riesgo de exclusión tienen mucho que aportar en relación a sus actitudes, vivencias, aprendizajes, estilos de aprendizaje, construcción de la identidad e inclusión educativa.

Por consiguiente, si el objetivo de escuchar la voz de los estudiantes más vulnerables no queda garantizado, los escenarios escolares ordinarios dejan de actuar como generadores de procesos de participación social, actuando más bien como propulsores de fenómenos de segregación y discriminación de las personas con (dis)capacidad (Moriña, 2010a). Bajo este marco de referencia, la autora afirma que “es necesario revisar y mejorar las prácticas de estos contextos para hacer de ellos lugares en los que todos los jóvenes se encuentren seguros, acogidos y formen parte de una verdadera comunidad social y académica (p.686)”.

En resumen, la escuela, así como el resto de instituciones sociales, enfrentan el reto de reconocer las diversas limitaciones que sufren los niños y jóvenes en una situación de (dis)capacidad, o con otras dificultades para el aprendizaje, a la hora de participar en los procedimientos y en la toma de decisiones de los contextos sociales de los que forman parte (incluido el contexto escolar). De esta manera, se propiciarán vías y estrategias de diálogo infantil-juvenil adaptadas a las condiciones individuales de estos alumnos en mayor riesgo de exclusión social y educativa, recogiendo la diversidad de sus voces y evitando la reducción u homogeneización de las mismas al pensamiento de los grupos socialmente dominantes (Messiou, 2019; Messiou y Ainscow, 2020; Sandoval *et al.*, 2020).

2.2.1. El cauce dialógico de la voz del alumnado y la inclusión

Es preciso comenzar este apartado con la importante aportación de Fielding (2011), quien pone de manifiesto que los enfoques de la voz del alumnado, que se pueden estimar como auténticamente inclusivos, son muy poco frecuentes. Siguiendo con lo afirmado por el autor, este fenómeno se debe al gran peso que poseen las creencias y motivaciones neoliberales y también a una visión fundamentalmente instrumental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Muchos de estos enfoques no estiman la voz de aquellos discentes con mayores dificultades o en situación de (dis)capacidad.

Por su parte, Susinos (2009) señala que las propuestas de voz del alumnado se considerarán inclusivas siempre y cuando promuevan un modelo diferente de autoridad educativa y un nuevo modelo dialógico de participación del alumnado que debe incluir a todos los estudiantes, sin excepción. Por tanto, las iniciativas o prácticas serán estimadas como inclusivas si se modifican los sistemas tradicionales de poder y de liderazgo que están instaurados en las escuelas. Además, según la especialista, esta condición debe ir unida a la introducción de nuevas formas de entender las relaciones entre los estudiantes y el profesorado, apostando por el principio de horizontalidad entre ambos y dando la posibilidad de participar a aquellos estudiantes que sufren mayores dificultades para dar a conocer sus impresiones y puntos de vista, como es el caso de los alumnos en situación de (dis)capacidad o con necesidades educativas especiales graves y permanentes.

En relación a esto, Fielding (2011), a partir de muchos años de trabajo y experiencia en el campo de la voz del alumnado, establece un marco de preguntas que sirve de referencia para evaluar las iniciativas destinadas a escuchar la voz del alumnado. Estas preguntas sirven de gran utilidad para reflexionar sobre el nivel de inclusión en dichas prácticas. Además, las preguntas que se presentan se clasifican según ocho consideraciones centrales, las cuales se muestran a continuación (ver Tabla 7):

Tabla 7

Consideraciones y preguntas para escuchar la voz del alumnado en la escuela inclusiva

CONSIDERACIONES CENTRALES	PREGUNTAS
HABLAR	<ul style="list-style-type: none"> • ¿A quién se permite hablar? • ¿A quiénes se puede dirigir? • ¿De qué les está permitido hablar? • ¿Qué tipo de lenguaje es permitido y alentado?
ESCUCHAR	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién escucha? • ¿Por qué escuchan? • ¿Cómo escuchan?
HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Son las habilidades para el diálogo alentadas y apoyadas a través del entrenamiento u otro mecanismo? • ¿Son estas habilidades entendidas, desarrolladas y practicadas en el contexto de valores y disposiciones



	democráticas?
ACTITUDES Y DISPOSICIONES	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Estas habilidades se ven transformadas por dichos valores y disposiciones? • ¿Cómo se consideran los interlocutores unos a otros? • ¿Hasta qué punto el principio de igualdad y las disposiciones de cuidado son sentidas recíprocamente y demostradas en la realidad del día a día?
SISTEMAS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué asiduidad es la voz del alumnado central en el diálogo y las reuniones? • ¿Quién decide? • ¿Cómo introduce el sistema el valor y la necesidad de la voz del alumnado y cómo se relaciona con otras configuraciones organizacionales (en particular aquellas con adultos)?
ORGANIZACIÓN CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Proclaman las normas y valores culturales la centralidad de la voz del alumnado en el contexto de la educación como una responsabilidad y un logro compartidos? • ¿Demuestran las prácticas, tradiciones y encuentros rutinarios diarios valores que apoyan la voz del alumnado?
ESPACIOS Y CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADOS	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué espacios (físicos y metafóricos) tienen lugar estos encuentros? • ¿Quién los controla? • ¿Qué valores definen su existencia y su uso?
ACCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué acción se toma? • ¿Quién se siente responsable? • ¿Qué ocurriría si las aspiraciones y buenas intenciones no se realizasen?
EL FUTURO	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Necesitamos estructuras nuevas? • ¿Necesitamos nuevas maneras de relacionarnos los unos con los otros?

Fuente: Fielding (2011, p. 40-41).

Por su parte, San Fabián (2008) expone una serie de recomendaciones para favorecer la inclusión de todo el alumnado, incluidos aquellos con (dis)capacidad, a través de procedimientos de participación en el entorno escolar:

- Implicar al alumnado en la toma de decisiones en las que tengan influencia y les afecten, haciendo especial mención a aquellas que sean de su interés y próximas a sus preocupaciones.
- Reconocer el creciente estatus de los niños y jóvenes y, también, su madurez conforme avanzan en los cursos académicos, sin que ello conlleve a la realización de prácticas “divisorias” que diferencien o jerarquicen a los alumnos entre sí.
- Favorecer su participación en la elaboración de las normativas y reglas a seguir, lo que supone un aumento de su responsabilidad, un mayor sentimiento de pertenencia al centro educativo y el fomento de su autonomía
- Considerar a los alumnos como interlocutores válidos, lo que supone crear mecanismos adecuados de consulta e incorporar sus voces en los procedimientos de evaluación, revisión, cambio y mejora en los centros

- Reconocer nuevos roles en los estudiantes, por ejemplo, como gestores y líderes en ámbitos específicos vinculados con sus motivaciones, preferencias, preocupaciones, etc. También como mentores de sus iguales, informantes de planes de mejora y, por supuesto, como investigadores que pueden desarrollar procesos de evaluación, indagación y análisis de la realidad educativa.
- Evitar que el alumno se sienta abandonado o poco respaldado por la institución escolar cuando este tiene un problema.

En esta línea, Messiou y Ainscow (2020) señalan el papel central que tiene el diálogo entre los docentes y los estudiantes en la conformación de escuelas y aulas más inclusivas. Los especialistas corroboran que esto implica que los niños y jóvenes actúen como investigadores y que aprendan a emplear técnicas de investigación para recoger información del ámbito escolar del que forman parte (sobre los propios compañeros y sobre el desarrollo de las propias lecciones). Igualmente, indican que la investigación inclusiva facilita el diálogo entre todos los miembros que conforman la escuela –siendo el alumnado uno de los principales protagonistas-, lo que conduce a la transformación de las prácticas, a un cambio de pensamiento y al avance hacia una escuela democrática.

A pesar de las múltiples ventajas que supone la participación del alumnado para la construcción de una escuela plenamente inclusiva -tal y como se ha ido exponiendo a lo largo del discurso-, y de que cada vez son más frecuentes y populares las iniciativas que tienen en cuenta las voces de los escolares, se sigue produciendo una escasez de prácticas en las que los estudiantes pueden participar en la fase del análisis de datos (Foster-Fishman *et al.*, 2010). Por tanto, se halla aquí una limitación, pues la investigación inclusiva presenta la característica central del análisis, tanto a la hora de que los alumnos analicen las percepciones de sus compañeros como a la hora de analizar las lecciones y dinámicas de investigación mediante los diálogos con sus maestros y profesores (Messiou y Ainscow, 2020).

En consecuencia, para la construcción de una escuela inclusiva, se estima conveniente el desarrollo de prácticas educativas y de investigación que garanticen la involucración de todo el alumnado, independientemente de su condición personal o individual, en todas las fases del proceso de evaluación y cambio escolar (desde la recogida de los datos hasta el tratamiento y análisis de los mismos).

Es necesario, pues, la realización de lo que Fielding (2004) denomina “alternativa dialógica”, la cual supone una nueva forma de entender las relaciones entre el adulto y el alumno: “hablar con los estudiantes en vez de hablar por ellos”. Por tanto, deben crearse mecanismos y vías accesibles de participación y diálogo, para todo el alumnado, que permitan valorar la diversidad de voces existentes y que reconozcan a las mismas como un elemento válido, prioritario y sustancial para el avance y la mejora en la escuela inclusiva, justa y democrática.

Por último, en el marco de una educación inclusiva para todos es preciso contemplar la necesidad de que, desde las prácticas de la voz del alumnado, se realice una especial atención sobre aquellos grupos de alumnos más silenciados o vulnerables, como es el caso de los alumnos en situación de (dis)capacidad o que se encuentran en la etapa inicial de Educación Infantil (Sanahuja *et al.*, 2020a). Así,

deben plantearse estrategias adecuadas y adaptadas a todas las necesidades del alumnado, garantizándose una participación equitativa y en igualdad de oportunidades.

Al respecto, en el siguiente apartado se expone, de forma detallada, una serie de experiencias de investigación, procedentes del marco nacional e internacional, que han escuchado la voz del alumnado en situación de (dis)capacidad.

2.2.2. Experiencias que han escuchado la voz del alumnado en situación de (dis)capacidad

El derecho de las personas en situación de (dis)capacidad a ser escuchados quedó ratificado en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Esta estableció el imperativo legal para escuchar a todos los estudiantes (Lundy, 2007). Sin embargo, a pesar de su vigencia, aprobación y reconocimiento en casi todo el territorio internacional, nos preguntamos por qué se sigue prestando menos atención a las voces de los estudiantes en situación de (dis)capacidad que a las voces de sus compañeros y compañeras (Byrnes y Rickards, 2011).

Una posible respuesta a esta pregunta podría ser que aún sigue existiendo, en las creencias de algunos investigadores y profesionales de la educación, la duda de la confiabilidad y de la validez de tales voces. Por tanto, se cae en el inmenso error de pensar que los estudiantes que presentan (dis)capacidad, u otras dificultades de aprendizaje, son informantes ineficaces, considerándolos como poco válidos en los procesos de investigación o evaluación. Otra respuesta podría ser que las investigaciones en la que participan alumnos en situación de (dis)capacidad, y en la que se deben recoger sus voces de forma verídica y auténtica, pueden ser vistas como un gran desafío para los investigadores (Lewis y Lindsay, 1999; Prunty *et al.*, 2012).

Ratificando el hecho anterior, si se realiza un análisis por los diversos estudios que han escuchado la voz del alumnado en situación de (dis)capacidad, se concluye que estos son muy reducidos y poco frecuentes (Caballero y Arnaiz, 2020). Asimismo, estos se han centrado en las opiniones y percepciones de los estudiantes de la etapa de secundaria o de educación superior (universidad y formación profesional), siendo limitadas las investigaciones de estudiantes con (dis)capacidad que están escolarizados en las etapas iniciales de educación infantil o de primaria.

En cuanto a experiencias que han dado la voz a estudiantes en situación de (dis)capacidad en etapas educativas superiores en el ámbito nacional, se exponen, como referente esencial, las investigaciones de Cortes y Moriña (2014), Moriña (2015), Moriña *et al.* (2010) y Moriña y Perera (2018), en las que se realiza un análisis del nivel de inclusión del alumnado en diferentes contextos universitarios. Entre los resultados de los estudios mencionados, destacamos la existencia de algunas limitaciones en el proceso de inclusión del alumnado con (dis)capacidad en dichos entornos educativos. Así, se ha detectado el desconocimiento de la mayoría de miembros de la comunidad universitaria de la legislación que concreta y regula los

derechos de las personas en situación de (dis)capacidad. Igualmente, concluyen que las barreras arquitectónicas o físicas son una de las principales dificultades para el avance de la inclusión en los contextos universitarios, siendo uno de los obstáculos más reconocidos por los propios estudiantes.

En relación a los trabajos anteriores, señalamos el estudio de González *et al.* (2006), en el que se recogen las respuestas de estudiantes con (dis)capacidad sobre la respuesta educativa que reciben en la universidad según sus necesidades específicas. En este trabajo se pone de manifiesto que la igualdad de oportunidades y la inclusión siguen siendo un reto pendiente en los entornos universitarios. Los autores afirman que para lograr la calidad y equidad en las etapas formativas superiores y atender a las necesidades educativas de todo el alumnado, no sólo se precisa de adaptaciones de acceso a los distintos estudios (flexibilización en las pruebas selectivas, reducción de tasas económicas de matriculación, etc.), sino que también es necesario adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la heterogeneidad de características y condiciones que presenten los estudiantes. Por consiguiente, ratifican que no es suficiente con el empeño personal de aquellos profesores más voluntariosos y concienciados con la inclusión, sino que se debe establecer un proyecto común institucional en el que se determinen, de forma clara y concisa, los procedimientos para una respuesta óptima a la diversidad.

También, en el contexto español, resalta el trabajo desarrollado por Cerrillo *et al.* (2013), en el que se analiza la inclusión de jóvenes con (dis)capacidad intelectual en una universidad pública de la capital española. En este trabajo, se concluye que el ámbito universitario es el entorno más idóneo para llevar a cabo programas de formación dirigidos a la inclusión de las personas en situación de (dis)capacidad intelectual después de terminar la Educación Secundaria. De igual forma, determinan que las universidades disponen de los recursos materiales, físicos y humanos necesarios para desarrollar este tipo de programas. Así, las experiencias analizadas en el estudio permiten reconocer los beneficios que los programas inclusivos suponen tanto para los estudiantes con (dis)capacidad como para el resto la comunidad implicada (familias, compañeros, profesorado, etc.), lo que incita y fomenta su continuidad y, también, su difusión a otras universidades.

En cuanto a investigaciones internacionales desarrolladas en niveles superiores, exponemos el estudio de Hutcheon y Wolbring (2012) en el que se realiza un análisis crítico de la política en educación superior desde las voces de ocho estudiantes en situación de (dis)capacidad. Igualmente, son relevantes los estudios de Garrison-Wade (2012), Lehmann *et al.* (2000), Majoko (2018), Moswela y Mukhopadhyay (2011) y Strnadová *et al.* (2015). En ellos, se analizan aspectos vinculados con el proceso de inclusión y con barreras para el aprendizaje o la participación, a través de las voces de alumnos en situación de (dis)capacidad, tras la etapa de educación secundaria y en niveles formativos superiores.

El estudio de Garrison-Wade (2012) señala la necesidad de mejorar el apoyo después de la enseñanza secundaria para asegurar la permanencia en el sistema de educativo, el éxito académico y la inclusión social de los estudiantes en situación de (dis)capacidad. Se alude al desarrollo y a la planificación de un proceso de



cooperación en el que los actores implicados, (familias, profesores, y resto de personal de la educación superior), acompañen al alumnado más vulnerable en su trayecto académico, ofreciéndoles todos los apoyos y facilitadores que requieran según sus condiciones y necesidades personales. Igualmente, en la investigación de Majoko (2018) se reconocen importantes barreras para la inclusión y participación de las personas con (dis)capacidad que acceden al ámbito universitario. Entre ellas, la incompetencia y falta de formación del profesorado universitario en educación inclusiva, la ausencia de folletos o esquemas para facilitar la comprensión de las conferencias o seminarios, la inflexibilidad en el desarrollo de los exámenes y la existencia de comportamientos condescendientes hacia los alumnos con (dis)capacidad.

De igual modo, resaltamos el encuentro impulsado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el año 2007, en el que se reunieron alumnos con esta condición de 29 países diferentes y pertenecientes a las etapas de educación secundaria, formación profesional y educación superior. Allí, se desarrolló la llamada Declaración de Lisboa (Ministerio de Educación Portugués, 2007), en la que se recogieron las opiniones y percepciones de los estudiantes con necesidades educativas especiales sobre el proceso de inclusión educativa (Sandoval, 2011). Los jóvenes participantes resaltaron su derecho a ser valorados y respetados en todos los contextos sociales, demandando un trato justo como futuros adultos que vivirán y formarán parte de entornos inclusivos y normalizados. Además, destacaron el derecho a ser escuchados y el derecho de tomar sus propias decisiones en función de sus motivaciones, preferencias e intereses personales. Igualmente, expusieron algunas propuestas de cambio para el avance hacia la inclusión, siendo las más relevantes: mejorar el acceso a los diversos lugares y edificios y fomentar la sensibilidad de todos los miembros de la sociedad hacia las personas en situación de (dis)capacidad.

Por otro lado, también encontramos investigaciones que escuchan la voz del alumnado en situación de (dis)capacidad en la etapa de secundaria. Así, destaca el estudio llevado a cabo en el contexto nacional por Muñoz-Cantero *et al.* (2015), en el que se analiza la voz de estudiantes con (dis)capacidad intelectual para determinar el nivel de calidad de vida y de autodeterminación de estos alumnos, los cuales están escolarizados en centros educativos ordinarios de secundaria. Asimismo, en esta misma etapa educativa, se considera de relevancia el estudio realizado por Verdugo y Rodríguez (2012), en el que se recogen la voces de distintos colectivos educativos – familias, profesorado y alumnos con (dis)capacidad intelectual- con el objetivo de analizar la situación de inclusión de dichos estudiantes.

Otra investigación que recoge las voces de alumnos en situación de (dis)capacidad en Educación Secundaria, junto a las de alumnos universitarios, es la realizada por Suriá (2012a). En este trabajo se tiene el objetivo de analizar la percepción de estos estudiantes sobre las actitudes de la comunidad escolar hacia su inclusión en los centros educativos. Analiza la actitud del profesorado, de sus compañeros, de las medidas educativas llevadas a cabo por el centro para su inclusión y las variables que influyen en el proceso (tipo de (dis)capacidad y la etapa

educativa en la que se encuentran). Entre los resultados del estudio, se refleja que los alumnos con (dis)capacidad no se sienten totalmente integrados en sus entornos educativos, haciendo especial alusión a las limitaciones en el apoyo que les brinda el profesorado. Además, esta percepción es más prominente en los estudiantes universitarios que en los de secundaria. De este modo, destaca que en la etapa superior los alumnos con (dis)capacidad afirman sentirse mucho menos apoyados y acompañados por sus docentes, lo que se considera una sustancial barrera para su plena inclusión y para su éxito académico.

En alusión a investigaciones de voz del alumnado en situación de (dis)capacidad, o con otras dificultades para el aprendizaje, de la etapa de Educación Secundaria en el contexto internacional, resalta el trabajo realizado por Saggers *et al.* (2010), en el que se escuchan las voces de estudiantes con autismo escolarizados en “centros inclusivos”. En esta investigación, se persigue el objetivo de analizar cuáles son las prácticas que facilitan o limitan el aprendizaje y la participación de estos discentes en el centro normalizado. Entre los facilitadores para la inclusión de estos estudiantes, resaltan las actitudes positivas del profesorado y la estructuración y flexibilidad de las prácticas educativas desarrolladas dentro del entorno escolar. En este sentido, los alumnos participantes señalan la importancia de crear entornos escolares estructurados en los que se garanticen unas condiciones adecuadas según sus necesidades particulares (reducción del ruido, suficientes recursos materiales y personales específicos, etc.). Como principales dificultades para su proceso de inclusión, los discentes señalan limitaciones a la hora de adaptar el currículo a la variedad de “talentos”, una reducida incorporación de sus intereses a las dinámicas del aula y la escasa adaptación del proceso educativo a los distintos estilos de aprendizaje.

También, fuera de nuestras fronteras, resalta la reciente investigación de Muñoz-Abarca *et al.* (2020), donde se escucha la voz de distintos alumnos con (dis)capacidad intelectual escolarizados en los Programas de Integración Escolar (PIE) de Chile, los cuales tienen una edad comprendida entre los 14 y los 16 años – correspondiente a la etapa de secundaria-. En este trabajo se concluye que la interacción de los estudiantes con (dis)capacidad en los escenarios comunes del centro, junto a sus pares sin esta condición, genera resultados tanto positivos como negativos. Como aspecto favorable, destaca un aumento de la visión positiva de la comunidad escolar y, como aspecto negativo, el establecimiento de una relación ambigua entre los estudiantes con y sin (dis)capacidad, en función de las diferentes características emocionales o físicas del alumnado y de la presencia de múltiples estereotipos.

Haciendo alusión a los estudios que recogen la voz del alumnado en situación de (dis)capacidad en la etapa de educación primaria, cabe indicar que estos son, desafortunadamente, muy escasos. Como referente, en el ámbito nacional, señalamos el estudio realizado por Arnaiz y Caballero (2020), en el que se recoge la voz de estudiantes con necesidades educativas especiales de la etapa de primaria, entre otros, escolarizados en Aulas Abiertas Especializadas de la Región de Murcia (España). Estos estudiantes muestran su deseo por compartir tiempos y espacios



comunes junto a sus compañeros de las aulas ordinarias de referencia. No obstante, ratifican una limitación en su participación cuando asisten a algunas asignaturas comunes junto al resto de sus compañeros y compañeras del aula regular.

Del ámbito internacional, se señala la investigación de Prunty *et al.* (2012) en la que se recogen, entre otras, las voces de estudiantes con (dis)capacidad de la etapa de primaria escolarizados tanto en centros ordinarios como en centros de Educación Especial. Entre las diversas cuestiones tratadas, los alumnos con necesidades educativas especiales del estudio comparten sus opiniones y perspectivas en relación a la modalidad educativa en la que están escolarizados. Al respecto, los resultados del estudio muestran la preferencia de la mayoría de los estudiantes por la modalidad de escolarización en la que se encuentran, por lo que estos no consideran la opción de una modalidad alternativa para su emplazamiento educativo.

Igualmente, en el trabajo llevado a cabo por Byrnes (2011), se escucha la voz de estudiantes en situación de (dis)capacidad auditiva de la etapa de educación primaria en referencia a las distintas modalidades de escolarización disponibles para ellos: modalidad de educación especial y modalidad ordinaria. La principal conclusión del presente estudio radica en el reconocimiento de que todas las modalidades de escolarización disponibles para el alumnado con dificultades auditivas, independientemente de encontrarse en entornos inclusivos o especiales, tienen el compromiso de responder adecuadamente a la diversidad del alumnado y de lograr su éxito académico. Por consiguiente, la autora estima que no se puede valorar un entorno educativo de escolarización por encima de otro, pues su validez dependerá de los diferentes niveles de pérdida auditiva y del grado o intensidad de las necesidades de apoyo que presenten los escolares.

Por último, cabe indicar que los trabajos en los que se escuchan las voces de alumnos en situación de (dis)capacidad en la etapa de educación infantil son, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, casi inexistentes. Este hecho podría deberse a que estos alumnos presentan perfiles cognitivos muy variados e incluso, en muchas ocasiones, dificultades para la comunicación funcional (Erickson y Koppenhaver, 2019). Por tanto, supone un gran reto para los investigadores recoger y analizar las opiniones de estos alumnos de tan corta edad, lo que reduce significativamente la realización de este tipo de investigaciones en la etapa preescolar o de educación infantil. Esta realidad también se señala por Sanahuja *et al.* (2020a), quienes ratifican la dificultad de recoger la voz del alumnado en dicha etapa educativa.

Es necesario destacar que existen diversas investigaciones que, si bien no recogen la voz del alumnado en situación de (dis)capacidad, analizan las opiniones de sus compañeros y compañeras sobre múltiples aspectos del proceso de inclusión de estos alumnos en los centros educativos. Este es el caso de las investigaciones desarrolladas en la etapa universitaria por González y Roses (2016), Muñoz-Cantero *et al.* (2013) y Novo-Corti y Muñoz-Cantero (2012). En el primero de ellos, se resalta la importancia de tener un elevado conocimiento e información, por parte de los compañeros y compañeras, sobre la (dis)capacidad y sus características como premisa para la inclusión en el ámbito universitario. De igual modo, en dicho trabajo, se concluye que la interacción y la experiencia directa con la diferencia son de suma

relevancia, pues estas se traducen en actitudes y creencias más positivas y propicias para la inclusión de todos y todas. En relación a ello, en el tercero de los estudios mencionados, los autores resaltan que, generalmente, las actitudes de los estudiantes universitarios son positivas para la inclusión, identificándose, en estos, una elevada intención de apoyo y de ayuda hacia los compañeros con más dificultades.

Igualmente, destacan algunos estudios en los que se escuchan las voces de los pares de alumnos con (dis)capacidad en la etapa de educación secundaria (Fisher *et al.*, 1998; Helmstetter *et al.*, 1994; McDougall *et al.*, 2007; Ocete *et al.*, 2017; Schwab, 2017; Tonnsen y Hahn, 2015). Entre las temáticas abordadas en los trabajos mencionados diferenciamos: a) actitudes del alumnado hacia sus compañeros con necesidades educativas especiales y, b) impacto y resultados de la interacción con pares en situación de (dis)capacidad.

En la misma línea, la investigación de McDougall *et al.*, (2007) detecta actitudes muy positivas en la mayoría de estudiantes de secundaria hacia los compañeros y compañeras con algún tipo de (dis)capacidad. No obstante, en este también se reconoce un porcentaje bastante menor de discentes que mantienen actitudes por debajo de las neutrales o muy negativas hacia la inclusión. Al respecto, en el estudio de Tonnsen y Hahn (2015), se pone de manifiesto que las actitudes favorables de los compañeros hacia los pares con (dis)capacidad, concretamente con autismo, están asociadas a diversas variables: popularidad de los estudiantes; exposición previa y grado de conocimiento sobre el trastorno o la condición; edad de los estudiantes (percepción más favorable en los más jóvenes) y; género (actitud más positiva en las estudiantes de género femenino).

En cuanto a las investigaciones que analizan los resultados obtenidos tras la interacción del alumnado de aulas regulares con sus compañeros en situación de (dis)capacidad en los entornos educativos normalizados, resaltamos el estudio desarrollado por Schwab (2017). Su principal hallazgo, alude a que los estudiantes regulares eligen con menos frecuencia a los compañeros con necesidades educativas especiales para realizar actividades comunes, como trabajar conjuntamente en un proyecto o taller escolar. Igualmente, el estudio reconoce que aquellos estudiantes que seleccionan o nominan, al menos, a un compañero con (dis)capacidad para realizar la actividad común, presentan actitudes más positivas y favorables hacia la diversidad. Tomando en consideración este resultado, destacamos la enorme relevancia que tiene para la inclusión planificar y desarrollar, en los centros escolares de todas las etapas educativas, programas y proyectos específicos-institucionales destinados a aumentar la valoración de los compañeros y compañeras hacia sus pares con (dis)capacidad, lo que se transformará en mayores niveles de interacción y participación entre todo el alumnado.

Por último, resaltamos el trabajo de Vignes *et al.* (2009) en el que se recogen las voces de los compañeros de educación primaria de alumnos con necesidades educativas especiales. En el mismo, se concluye que los factores asociados con mejores actitudes hacia la diversidad son: ser mujer, ser amigo del compañero con (dis)capacidad y haber recibido información sobre esta condición por parte de los padres y de los medios de comunicación. Consideramos que estos factores se pueden



tener en cuenta para fundamentar intervenciones educativas destinadas, específicamente, a mejorar las actitudes de los compañeros hacia los pares con necesidades educativas especiales

En la misma línea, exponemos el estudio de Galván y García (2017) realizado con compañeros de alumnos en situación de (dis)capacidad de las etapas de educación primaria e infantil. Los autores del estudio concluyen que los niños de escuelas ordinarias que conviven y se relacionan en el ámbito escolar con estudiantes con (dis)capacidad, presentan actitudes más positivas hacia estas personas que los discentes en cuyas escuelas no hay escolarizados compañeros con dicha condición. Este hecho permite reconocer que los compañeros sin (dis)capacidad aprenden a acoger y aceptar a sus pares con (dis)capacidad, siendo evidente la aparición de actitudes positivas hacia ellos. Igualmente, esto también sucede con los progenitores de los niños sin (dis)capacidad, pues estos afirman que el hecho de convivir y aprender con compañeros en situación de (dis)capacidad no supone ningún inconveniente o limitación para el aprendizaje y el progreso de sus hijos e hijas.

Finalmente, tras haber revisado y expuesto los distintos estudios que han escuchado las voces de los estudiantes, destacamos la necesidad de continuar recogiendo y analizando las mismas para profundizar en todos aquellos factores que intervienen, positiva o negativamente, en el proceso inclusivo, desde la perspectiva de los principales protagonistas en los contextos educativos. En este sentido, según Rudduck y Flutter (2007), “la consulta a los estudiantes tiene un potencial transformador considerable (p. 15)”, convirtiéndose en la pieza clave para desarrollar propuestas de cambio y de mejora totalmente ajustadas y fundamentadas en los intereses, necesidades y reclamos del propio alumnado.

2.2.3. Técnicas tradicionales y creativas para la escuchar la voz del alumnado con (dis)capaciad

Como se puede apreciar a lo largo de este apartado, las técnicas empleadas para escuchar y conocer la voz del alumnado son diversas y variadas. Su selección y desarrollo depende de las condiciones o características de los propios estudiantes, de los objetivos y variables de la investigación, de la etapa educativa en la que se encuentra el alumnado, de las posibilidades de acceso al campo de estudio, del conocimiento del investigador y del tiempo disponible para planificar la dinámica, recoger todas las voces y realizar el análisis pertinente de la información. Concretamente, diferenciamos dos tipos de técnicas para escuchar las voces de los estudiantes: a) técnicas tradicionales y b) técnicas alternativas o creativas.

En primer lugar, *las técnicas tradicionales* son las que se han empleado, con mayor frecuencia, a lo largo del tiempo, por los investigadores y profesionales que han estado interesados por escuchar y analizar las opiniones y puntos de vista del alumnado siendo amplio, por tanto, el conocimiento de la comunidad escolar sobre las mismas (Rudduck y Flutter, 2000, 2007). Cabe indicar que estas son, en la mayoría de ocasiones, técnicas que emplean el lenguaje verbal (tanto oral como escrito), lo que requiere de unas competencias lecto-escritoras elementales para su adecuado

desarrollo, suponiendo un hándicap o limitación para los escolares de edades tempranas, con (dis)capacidad o con dificultades de aprendizaje. Entre las técnicas orales tradicionales se destacan, por su frecuencia de uso y expansión, los grupos focales, los grupos de discusión y las entrevistas (abiertas, semi-estructuradas o cerradas). En cuanto a las técnicas tradicionales escritas resaltamos, principalmente, las encuestas y cuestionarios (tanto en formato impreso como digital).

Las técnicas tradiciones para escuchar las voces de los estudiantes, las cuales suelen emplear medios verbales (orales y escritos), han recibido algunas críticas de especialistas en este campo de estudio (Arnot y Reay, 2007; Susinos y Ceballos, 2012). Según las contribuciones de estos autores, estas técnicas emplean medios de comunicación verbal, lo que no garantiza, de forma fehaciente, la escucha de la heterogeneidad de voces que integran la escuela, como puede ser la voz de los estudiantes con necesidades educativas especiales graves y permanentes. Así, estas dan mayor protagonismo a aquellos discentes que poseen una “voz pedagógica”, que ocupan puestos dominantes en el contexto escolar y que cuentan con las suficientes competencias y estrategias comunicativas, eclipsando las “otras” voces estudiantiles. Por consiguiente, estas técnicas de expresión, si no se adaptan a la diversidad de necesidades de todo el alumnado, podrían contribuir al silenciamiento y homogeneización de las voces de los grupos más vulnerables, los cuales presentan más dificultades para su reconocimiento y valoración, como es el caso de los estudiantes en situación de (dis)capacidad o con otros problemas de aprendizaje.

En segundo lugar, se pone de manifiesto que las *técnicas alternativas o creativas* para la escucha de las voces del alumnado son menos frecuentes y conocidas que las técnicas tradicionales, habiéndose visto aumentado el interés por su diseño y desarrollo durante la última década (Adderley *et al.*, 2015; Caballero y Arnaiz, 2020; Ceballos *et al.*, 2018; Ceballos y Saiz, 2021; Harkness y Stallworth, 2013; Kroeger *et al.*, 2012; Messiou, 2018, 2019; Susinos *et al.*, 2018, 2019). Estas surgen ante la necesidad de asegurar la participación, la inclusión y la escucha real de las voces de todo el alumnado, sin excepciones (Barker y Weller, 2003; Clark y Moss, 2005), incluso de aquellos con mayores dificultades comunicativas. Siguiendo lo expuesto por Susinos y Ceballos (2012), es necesario y posible diseñar nuevos métodos creativos para dar voz a todos, a aquellos con y sin (dis)capacidad, a fin de que ningún estudiante quede relegado de su derecho a participar y expresar sus puntos de vista. Por tanto, las técnicas alternativas o creativas pretenden nuevas formas de expresión y comunicación infanto-juvenil, yendo más allá del lenguaje verbal y posibilitando que todo el alumnado, independientemente de su condición particular, pueda exponer sus opiniones y reflexiones mediante el medio de comunicación que le sea más seguro, apropiado, cómodo y accesible (mediante dibujos, fotografías, murales, poesías, viñetas, composiciones plásticas y musicales, etc.). De este modo, las técnicas alternativas o creativas posibilitan recabar la opinión de los estudiantes, sobre todo de aquellos en edades tempranas, con dificultades para la comunicación verbal, o con necesidades educativas especiales graves y permanentes, superando la limitación de las habilidades orales o escritas poco desarrolladas.

En este sentido, Castro y Manzanares (2016) resaltan que los métodos alternativos para la escucha de la voz del alumnado, como los dibujos y las asambleas



infantiles, siempre que se planteen desde una visión democrática y de relación horizontal, favorecen la comodidad de los niños para expresar sus percepciones, mitigando la jerarquía de poder entre el adulto y los escolares, por lo que estos son eficaces para incorporar las voces de los estudiantes en situación de (dis)capacidad o con mayores dificultades comunicativas. Así, los autores mencionados afirman que este tipo de técnicas posibilitan analizar aspectos de gran interés y relevancia a través de la voz de todo alumnado, por ejemplo: el bienestar de los estudiantes dentro del centro educativo, su grado de satisfacción con las prácticas realizadas, sus intereses y motivaciones a la hora de aprender, su opinión sobre el grado de autonomía y participación en la toma de decisiones, su parecer sobre los aspectos organizativos del contexto escolar y, lo más importante, cuáles son sus propuestas para el cambio y la mejora escolar.

Dentro de las denominadas como “técnicas creativas” para recoger las voces de los estudiantes, debido a su gran relevancia y validez, hacemos hincapié en técnica de “Fotovoz” o “Fotografía participativa-colaborativa” (en inglés “Photovoice”) (Wang y Burris, 1997; Wang 1999), la cual se ha empleado y tratado en un amplio número de investigaciones educativas del marco nacional (Ceballos y Saiz, 2021; Ceballos y Susinos, 2019; Doval *et al.*, 2013; Parrilla y De la Fuente, 2013; Parrilla *et al.*, 2012, 2017; Susinos *et al.*, 2019) e internacional (Agarwal *et al.*, 2015; Call-Cummings *et al.*, 2019; Harkness y Stallworth, 2013; Kaplan y Howes, 2004; Kroeger *et al.*, 2012; Messiou, 2012, 2018). Se trata de una técnica visual para la recogida de datos que se caracteriza por la realización de fotografías por el alumnado dentro del ámbito educativo y, también, por el desarrollo de diálogos a través de los que se profundiza en la temática o en las variables que son objeto de estudio (tomando como base de referencia las fotos presentadas inicialmente).

En esta línea, tal y como apuntan Doval *et al.* (2013), la Fotovoz es una técnica de recogida de información innovadora que está fundamentada en la investigación participativa-colaborativa, la cual permite conocer la realidad educativa a través de imágenes (en formato fotográfico) y de narraciones, dando voz a aquellos que no suelen participar y que han sido silenciados: los alumnos y alumnas. De esta forma, las fotografías tomadas permiten reconocer percepciones y puntos vista individuales para generar, posteriormente, nuevos interrogantes o preguntas de investigación, por ejemplo: ¿Por qué se produce un determinado fenómeno?, ¿Es necesario cambiar la situación?, ¿Qué podemos hacer para ello? Por tanto, mediante la estrategia de la Fotovoz se fomenta la reflexión y la capacitación de los participantes para detectar barreras y establecer procesos de cambio y mejora escolar.

Además, estimamos fundamental resaltar las técnicas creativas desarrolladas por Messiou (2008, 2018) dirigidas a escuchar las voces de los estudiantes, entre las que destacamos: “Mi escuela ideal” y “Mensaje en botella”. La técnica “Mi escuela ideal” consiste en la realización de un dibujo en el que cada estudiante representa el colegio o instituto en el que le gustaría estar, estudiar y aprender (Parrilla *et al.*, 2012). En cuanto a la técnica “Mensaje en botella”, consiste en pedir a los estudiantes que escriban un mensaje en un trozo de papel o “pergamino” para, posteriormente, introducirlo en una botella simbólica. En dicho papel, el alumnado tiene que indicar qué es lo que le gustaría cambiar de la escuela y de la clase, dándole la opción de que el

mensaje sea anónimo o no. Esta técnica se suele emplear en actividades de seguimiento y control del proceso de enseñanza y aprendizaje, reconociendo las percepciones de los estudiantes sobre su progreso académico, sus intereses y motivaciones y, también, sus propuestas de cambio y mejora.

Igualmente, se hace hincapié en otras técnicas creativas y cualitativas recientemente expuestas por Ceballos y Saiz (2021), las cuales están dirigidas a incrementar la participación estudiantil y favorecer el reconocimiento de sus voces. Concretamente, se hace mención a la técnica de las “Viñetas” y a la técnica “Ketso: mapa visual y de diálogo”.

Según las autoras anteriormente mencionadas, la técnica de las Viñetas es una estrategia común en las Ciencias Sociales, siendo utilizada como un medio para acercarse a las subjetividades de los participantes (ideas, creencias, opiniones, valores, etc.), estando especialmente indicada para tratar temas complejos y sensibles, tales como: la educación sexual, el consumo de sustancias nocivas como alcohol o drogas, las relaciones personales, etc. Así, mediante esta técnica, se expone a los estudiantes unos escenarios “hipotéticos”, en formato imagen o de forma escrita, en los que aparecen diversos personajes en unas situaciones concretas, a fin de debatir y dialogar sobre las mismas. De esta forma, se presenta la información de forma “ficticia”, lo que hace que los alumnos comprendan la actividad como un asunto no personal y menos comprometido, dando la opción de que estos puedan desvelar, o no, información de carácter privado. Por su parte, Palaiologou (2014; 2017) realiza una modificación en la técnica de las Viñetas. En este caso, en vez de presentar una viñeta seleccionada previamente por el investigador o investigadores, se pide a los estudiantes que sean ellos los que dibujen la situación que se está investigando. A continuación, la representación realizada por el alumnado se utiliza para motivar e incentivar la conversación y el diálogo.

En cuanto a la técnica denominada “Ketso”, Ceballos y Saiz (2021) exponen que se trata de una estrategia que brinda la oportunidad de que un grupo de estudiantes conversen sobre un tópico principal, acompañado el proceso con un apoyo visual-táctil que simplifica la organización de las ideas y que facilita el tratamiento de las distintas cuestiones o elementos que se quieren analizar. Además, durante esta dinámica, los participantes elaboran un mapa visual, en forma de árbol, en el que representan el tema central, los posibles subtemas y las diversas ideas que van surgiendo.

Por último, señalamos la técnica creativa para escuchar la voz del alumnado llamada “El mural de las situaciones” (Quiroz *et al.*, 2002). Siguiendo las aportaciones de Caballero y Arnaiz (2020), esta técnica consiste en la creación de un mural, de forma conjunta por un grupo de estudiantes, en el que estos expresan, mediante dibujos, gráficos, textos, emoticonos, viñetas, fotografías, etc., sus percepciones y valoraciones sobre el tema que se está analizando. De esta manera, al utilizar múltiples medios de expresión, se da la opción a que cada participante, según sus características y preferencias, pueda seleccionar, libremente, el sistema comunicativo con el que se sienta más cómodo y seguro. Por consiguiente, esta técnica es óptima para escuchar las voces de todo el alumnado, independientemente de sus



características y capacidades, incluidos aquellos en situación de (dis)capacidad o con otras dificultades de aprendizaje.

Para concluir, tomando como referencia los ejemplos anteriormente expuestos, estimamos esencial el diseño, desarrollo y evaluación de nuevas técnicas creativas dirigidas a escuchar las voces de todo el alumnado, sin excepción posible. El principal objetivo, radica en evitar que ningún estudiante, por cuestiones personales, sociales, educativas, culturales, de capacidad, etc., se vea privado de dar a conocer sus intereses, demandas y puntos de vista. Por tanto, es necesario un esfuerzo, por parte de toda la comunidad educativa, para la creación y difusión de estrategias innovadoras que comprendan y valoren las distintas formas de expresión y comunicación existentes en las aulas, que sean accesibles y seguras para todos y que aseguren una participación justa, inclusiva y plenamente democrática.

2.3. LA INVESTIGACIÓN Y EL MOVIMIENTO DE LA VOZ DEL ALUMNADO

Para finalizar este segundo capítulo, es necesario tratar distintos aspectos relacionados con la investigación que incluyen y consideran a las voces del alumnado, lo que se estima esencial para el desarrollo y progreso de este movimiento educativo.

Así, abordaremos el tópico de la investigación participativa, que ha ido ganando relevancia durante los últimos años en los contextos educativos de todas las etapas. Siguiendo lo manifestado por Sales *et al.* (2010b), el impulso de este tipo de investigación encuentra su explicación ya que:

Es necesaria una transformación global de la estructura, cultura y prácticas escolares que tengan como horizonte proyectos educativos interculturales e inclusivos, que contemplen el desarrollo profesional del profesorado y la participación de la comunidad educativa como ejes centrales y procesos prioritarios (p. 2).

En este sentido, expondremos un apartado dedicado a los procesos de investigación para la escucha de la voz del alumnado, en el que se resalta el valor y la necesidad de la complementariedad paradigmática. Al respecto, justificamos la gran importancia de los diseños mixtos en la investigación educativa, puesto que estos posibilitan una recogida de la información más profunda, completa y holística en los estudios inclusivos que incorporan las voces de todos los escolares. Según Teddlie y Tashakkori (2006), los diseños mixtos proporcionan una gran variedad de caminos, o diseños alternativos ideales, que pueden elegirse para lograr, fehacientemente, los objetivos planteados en una investigación. Además, los enfoques mixtos de investigación están abiertos a la reflexión y al cambio, pudiendo optimizarse mediante la valoración de los estudiantes, u otros participantes, sobre cuáles son sus fortalezas y debilidades.

En el último apartado se tratarán las consideraciones éticas que deben regir una investigación amparada en el modelo de la educación inclusiva y en el movimiento de la Voz del Alumnado. Al respecto, y como ha quedado de manifiesto a lo largo del discurso, ambos movimientos, voz del alumnado e inclusión educativa, se encuentran en plena consonancia (contribuyéndose reciprocamente y no siendo posible entender

el uno sin el otro). Según Tójar y Serrano (2000), las cuestiones éticas adquieren una gran importancia en cualquier tipo de investigación educativa ya que estas guían el buen hacer en un proceso que, generalmente, está en contacto directo con menores de edad, con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales o con colectivos desfavorecidos, los cuales tienen mayor riesgo de vulnerabilidad. Igualmente, los autores ponen de manifiesto que la realización de praxis éticamente no correctas pueden hacer dudar de la calidad de una investigación y desprestigiar la labor de un investigador, de un grupo de investigación o de la entidad a la que representan. Inclusive, en aquellos casos más severos, la extensión de dicha responsabilidad llega a repercutir sobre la propia disciplina o disciplinas a la que pertenece el estudio en cuestión.

2.3.1. La investigación participativa: estudiantes como investigadores

La incorporación del alumnado, como investigador dentro del movimiento de la voz del alumnado, se sostiene en diversas prácticas que, de forma compartida, entienden la gran relevancia de la intervención de los estudiantes para lograr aprendizajes cuya índole es muy diversa, en relación a contenidos y objetivos curriculares, estrategias para la investigación, habilidades para la participación democrática en la escuela, habilidades para la interacción social, etc. Estos otorgan valores distintos al rol que profesores y estudiantes ejercen en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rojas *et al.*, 2012).

Como ya se ha mostrado a lo largo del discurso, Bland y Atweh (2007) exponen que la consulta al alumnado en todos los niveles educativos se está convirtiendo en una herramienta básica para la toma de decisiones en los centros escolares. Para ello, se emplean diversos medios como, por ejemplo, el consejo de estudiantes o la incorporación de representantes del alumnado en algunos órganos de gobierno. Sin embargo, los autores señalan que, de forma frecuente, la voz de los alumnos se limita a cuestiones relacionadas con la gestión escolar, siendo necesario crear opciones para que estos puedan participar en acciones más profundas y transformadoras.

En este sentido, son múltiples los teóricos y especialistas en esta temática que han abogado por la participación del alumnado de una forma acentuada e intensa, hasta el punto de que estos puedan ejercer, incluso, el rol de investigadores y responsables en los procesos de investigación que se lleven a cabo (Hunter y O'Brien, 2018; Kinash y Hoffman, 2009; Lundy *et al.*, 2011; Messiou, 2014; Parrilla *et al.*, 2016; Rojas *et al.*, 2012; Thomson y Gunter, 2013). A este aspecto, Fielding (2001) afirma que el hecho de que los alumnos actúen como investigadores activos es una acción tan potencialmente creativa como exigente, pues brinda la posibilidad de dar un salto teórico y práctico de imaginación fundada.

En la misma línea argumental, siguiendo las afirmaciones de Sandoval y Messiou (2020), estimamos que la participación del alumnado y su inclusión en todos los ámbitos y prácticas escolares –incluidas las iniciativas de investigación– es una



condición fundamental en el desarrollo de procesos de mejora escolar. Así, la involucración de los estudiantes en todas aquellas prácticas escolares fundamentadas en la consulta, participación, colaboración y aprendizaje intergeneracional –y en la que tienen la capacidad de tomar decisiones de una forma activa- se consideran una vía óptima y esencial para dar forma y mejorar tanto su propia vida como la del resto de sus compañeros (Mitra, 2009; Rudduck y Fielding, 2006).

Por otro lado, es necesario señalar la existencia de diversos grados de participación de los estudiantes entre la gran variedad de prácticas en las que los alumnos ejercen el rol de participantes e, incluso, de investigadores. En este sentido, en el estudio realizado por Susinos y Ceballos (2012), las autoras hacen un recorrido por las múltiples clasificaciones publicadas por autores relevantes en este campo de estudio en relación a los distintos niveles de participación y voz del alumnado en proyectos y propuestas dentro de los centros educativos.

Teniendo en cuenta lo manifestado por las especialistas, cabe destacar la clasificación expuesta por Hart (1992), quien propone una jerarquía de participación del alumnado en cinco niveles, siendo del menos al más participativo: a) los alumnos son asignados a los proyectos informados; b) los alumnos son consultados en las valoraciones; c) los adultos inician los proyectos y la toma de decisiones es compartida con los alumnos; d) los alumnos inician y dirigen sus propias propuestas y; e) los alumnos toman decisiones y las comparten con los adultos.

De igual forma, se considera la clasificación de Shier (2000), el cual establece una jerarquía de cinco niveles de participación de los estudiantes siguiendo diversos criterios de responsabilidad en los procesos de mejora escolar, los cuales son: a) los estudiantes son escuchados; b) los estudiantes son invitados a expresar sus puntos de vista y percepciones; c) la opinión de los estudiantes se tiene en cuenta; d) los estudiantes participan en la toma de decisiones y, finalmente; e) los estudiantes comparten la el poder y la responsabilidad de la toma de decisiones.

Y una mención especial merece la nueva categorización realizada por Fielding (2011, 2018b), en la que diferencia seis nuevos niveles de participación en relación a cómo se producen las relaciones interpersonales y de poder entre los distintos actores educativos: a) los alumnos como fuentes de datos, en el que el profesorado o los profesionales utilizan la información del bienestar y del progreso del alumnado para cumplir sus intereses; b) los alumnos como informantes activos, en el que los profesores fomentan el debate entre los estudiantes para profundizar en los aprendizajes y en la toma de decisiones; c) los alumnos como coparticipantes en la indagación, aquí los profesores asumen el rol principal en el proceso pero cuentan con el apoyo visible de los alumnos; d) los alumnos como creadores del conocimiento, en este caso los estudiantes obtienen el papel y la responsabilidad principal, contando con el apoyo activo de los profesores; e) los alumnos como coautores, en este nivel el profesorado y el alumnado deciden conjuntamente cuál es el plan que se va a seguir; f) el aprendizaje intergeneracional como democracia vivida, en este último grado se produce una compromiso y una responsabilidad compartida entre los estudiantes y el profesorado para la mejora del bien común.

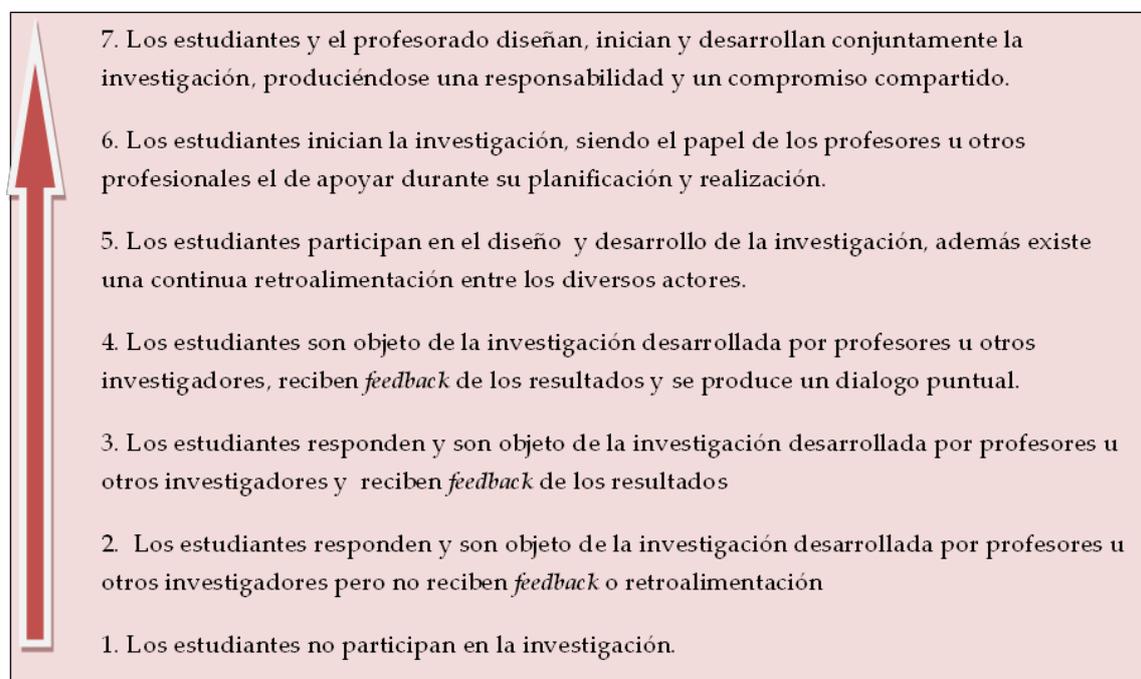
Aludiendo a la clasificación que acaba de detallarse, el propio autor pone de manifiesto que:

En cada una de estas formas de trabajo las relaciones de poder e interpersonales son distintas, por lo que no solo pueden habilitar o vetar las contribuciones de una de las partes de la colaboración, sino que también influyen en la sinergia potencial del trabajo conjunto, afectando así la posibilidad de que tanto los adultos como los jóvenes sean capaces de escucharse y aprender los unos de los otros. Cada Patrón de colaboración opera en múltiples niveles –por ejemplo, individual, grupo reducido, clase, equipo o departamento, centro educativo y escuela/comunidad– y es el rango, la profundidad y la multiplicidad de los niveles de colaboración lo que impulsa la sinergia de desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje democrático emergente (Fielding, 2018b, p. 33-34).

A continuación, se expone la clasificación que, a título personal, se considera más clara y precisa en relación a los grados de participación del alumnado durante los procesos de investigación, configurándose siete niveles a partir del rol ejercido tanto por los discentes como por los profesionales –profesores o investigadores externos– en el desarrollo de los mismos. Cabe señalar que estos grados avanzan desde un nivel inicial, en el que los discentes ni siquiera participan o son tenidos en cuenta en los procesos de investigación, hasta llegar a un nivel superior de compromiso compartido en el que todos los actores participantes, tanto profesorado como alumnado, ejercen una responsabilidad común (ver Figura 12).

Figura 12

Grados de participación del alumnado durante la investigación



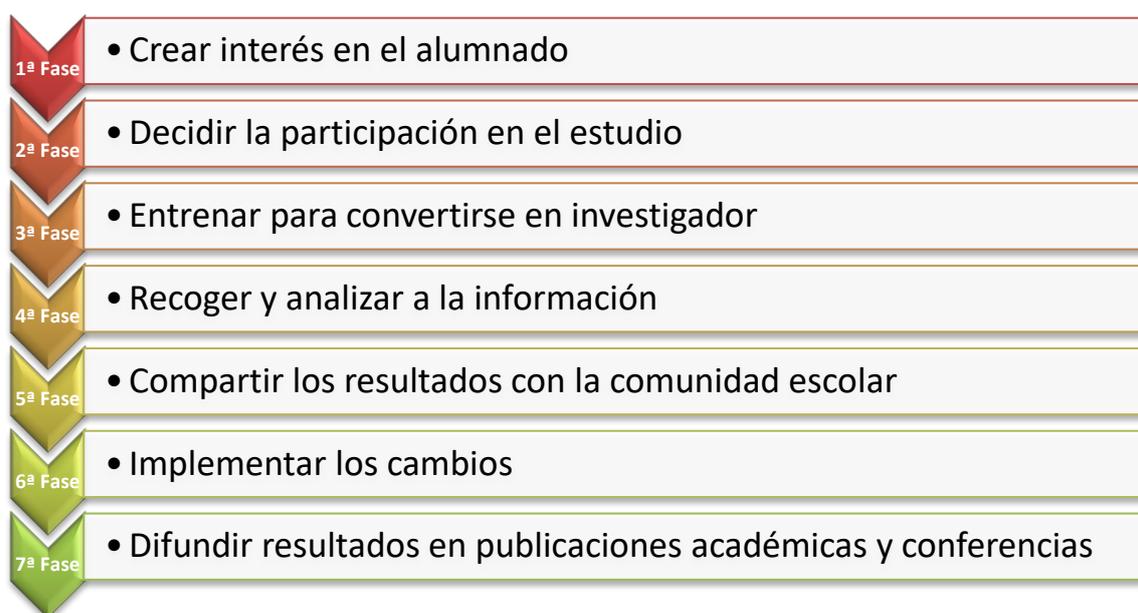
Fuente: Adaptado de Lodge y Reed (2003).

Además, haciendo mención a cuáles son las fases que se llevan a cabo para desarrollar procesos de investigación en los que los alumnos ejercen el rol de

investigadores o co-investigadores, se resaltan las detectadas por Sandoval y Messiou (2020) a través del análisis de diversos trabajos publicados sobre en temática de estudio (ver Figura 13). Las autoras indican que ha de tenerse en cuenta que, según la investigación que sea desarrollada, se pueden reconocer todas o sólo algunas de las fases mencionadas. Igualmente, exponen que el orden de estas fases puede variar según la casuística de cada proceso:

Figura 13

Fases del proceso de investigación en el que el alumnado participa como investigador



Fuente: Adaptado de Sandoval y Messiou (2020).

La primera fase, referida a “Crear interés en el alumno”, tiene como objetivo captar la atención de los estudiantes a través de actividades centradas en el niño. Esto posibilita, por un lado, que el alumnado tome interés en la investigación y, por otro, que este adquiera un sentido de propiedad sobre el proceso que se lleva a cabo –lo que reduce el sentimiento de que se trata de una actividad ajena al propio alumno, que no tiene beneficios personales y cuya finalidad es ayudar a los profesores o a los investigadores-. De igual modo, es importante señalar que involucrar a los niños y jóvenes desde el inicio, en los procesos de investigación, va en consonancia con los postulados y principios de la inclusión (Messiou, 2017).

La segunda fase, “Decidir la participación en el estudio”, consiste en establecer cuáles son los criterios a seguir para determinar la muestra participante en el estudio. Según las especialistas Sandoval y Messiou (2020), la selección de estudiantes como investigadores se aborda de diversas formas según distintos estudios: a) Estudios que dependen, exclusivamente, de la voluntad de los alumnos de participar; b) Estudios en los que los adultos, investigadores o profesores, establecen los criterios que deben tener los estudiantes para poder asumir el rol de investigador y; c) Estudios

en los que los propios estudiantes eligen quienes van a desempeñar el papel de investigador.

La tercera fase, “Entrenar para convertirse en investigador”, es de gran relevancia pues, siguiendo las aportaciones de Kellet (2005), la investigación desarrollada por niños o jóvenes es completamente distinta a la realizada por adultos, de manera que no se pueden utilizar las mismas pautas o normas. Por consiguiente, los alumnos requieren de una formación específica, para lo que se pueden realizar, según el autor mencionado, sesiones de formación para desarrollar habilidades y estrategias técnicas. Como, por ejemplo: elaboración de formularios para el consentimiento y el asentimiento informado; formulación de objetivos e hipótesis de investigación; funcionamiento de aparatos para la grabación de audio o vídeo para la recogida de información; realización de entrevistas; elaboración de cuestionarios; conocimiento de formas de análisis de la información, etc.

En la cuarta fase, “Recoger y analizar la información”, se define cuál es el método que se va a emplear para recopilar los datos de la investigación. Dependiendo de la naturaleza de la investigación, la recogida de información, por parte de los estudiantes, puede realizarse a través de múltiples técnicas: grupos focales, entrevistas, actividades creativas, fotografías, observaciones en el aula, etc. Cabe indicar que en la mayoría de estudios publicados, en los que los alumnos asumen el rol de investigadores, se han empleado variedad de técnicas para la recopilación de los datos, evitando el uso exclusivo de una única técnica (Enright y O’Sullivan, 2012; Lundy *et al.*, 2011; Messiou, 2012; Nind *et al.*, 2012; Sinha, 2017).

La quinta fase, “Compartir los resultados con la comunidad escolar”, consiste en que los estudiantes que han actuado como investigadores compartan los hallazgos del estudio con sus compañeros –de todo el centro educativo y de su aula–, con los profesores y con las familias, pudiendo emplear diversos medios de comunicación como: vídeos, murales, carteles, presentaciones audiovisuales, etc. De este modo, se fomenta una difusión y un reconocimiento de los resultados por parte de toda la comunidad escolar, asumiendo una responsabilidad compartida a la hora de llevar a cabo los cambios y mejoras educativas.

La sexta fase, “Implementar los cambios”, se destina a la implementación de proyectos, liderados por el alumnado, que tengan el objetivo de mejorar algún aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación a los resultados que se han hallado en la investigación. Así, en el estudio llevado a cabo por Davies (2011), los alumnos integraron un comité para la toma de decisiones en relación a la compra de recursos TIC en el centro educativo. También, destacan los trabajos de Parrilla *et al.* (2016) y de Rojas *et al.* (2012) en los que los estudiantes lideran proyectos para ayudar a los docentes y directivos de sus escuelas.

La séptima y última fase, “Difundir los resultados en publicaciones académicas y conferencias”, supone una fase fundamental, ya que posibilita que la voz de los estudiantes sea escuchada y reconocida de una forma amplia y generalizada. Como ejemplo, se expone el estudio llevado a cabo por Enright y O’Sullivan (2012), en el que el alumnado presenta los resultados de su investigación en eventos dentro del ámbito



universitario. El hecho de que el alumnado exponga sus hallazgos en actividades o conferencias científicas, normalmente destinados y dirigidos por adultos, les otorga una mayor relevancia y un mayor reconocimiento. De igual modo, se aboga por la creación de ambientes y medios de difusión accesibles para que los estudiantes puedan exponer los resultados de su investigación a través de revistas o libros científicos destinados, exclusivamente, a tal fin.

Por último, las especialistas Sandoval y Messiou (2020), en relación al rol de los adultos durante las investigaciones en las que el alumnado actúa como investigador, ponen de manifiesto que todavía, en muchas ocasiones, las decisiones sobre qué es lo que se va a investigar o quién va a ser el investigador las siguen tomando, en exclusiva, los adultos sin contar con los niños y jóvenes. Las autoras afirman que esto puede ser comprensible, hasta cierto punto, en aquellos estudios en los que los investigadores siguen unos proyectos específicos desde los que se desea explorar un determinado aspecto escolar. Sin embargo, indican que estos enfoques enfrentan importantes riesgos como seguir dinámicas e iniciativas fundamentadas en las motivaciones de los adultos, perdiendo de vista los intereses y las prioridades de los estudiantes.

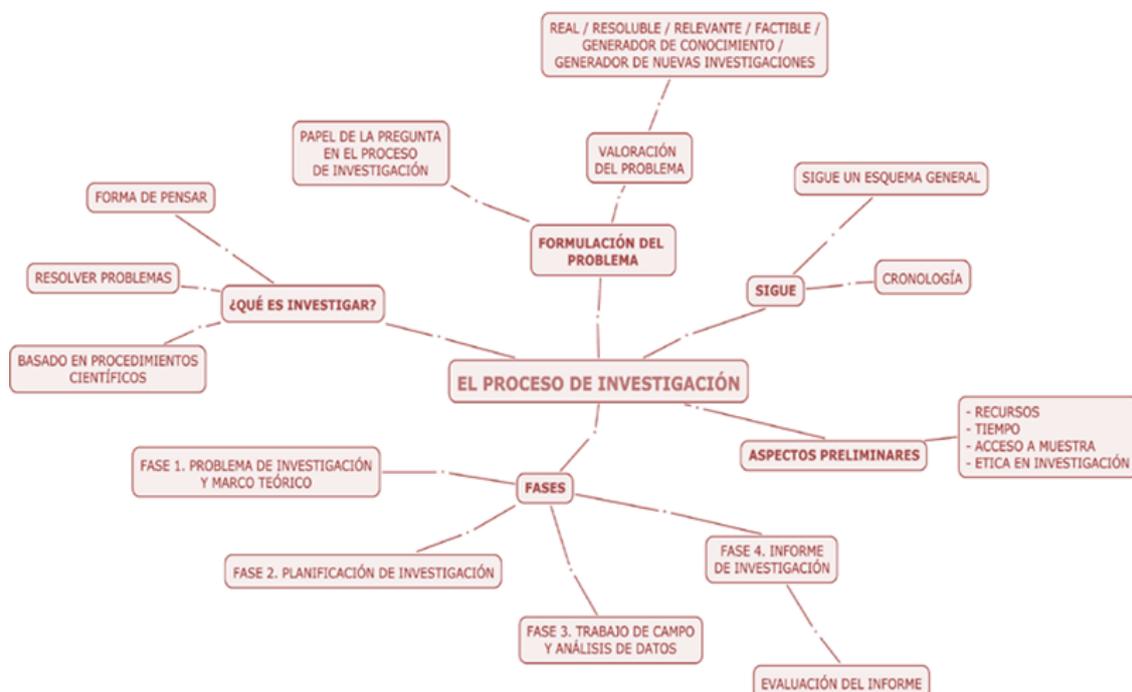
2.3.2. Procesos de investigación sobre la voz del alumnado: la complementariedad paradigmática

Indistintamente del método o de la técnica que se emplee, escuchar con precisión la voz de los estudiantes y, en particular, de aquellos con (dis)capacidad grave o severa, es una tarea no siempre sencilla. Muchos de estos alumnos presentan grandes dificultades para la comunicación a través del lenguaje oral, empleando sistemas comunicativos simbólicos o gráficos. Igualmente, algunos de ellos utilizan medios de comunicación que requieren del apoyo de familiares o de otros adultos expertos –por ejemplo, un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica o de un maestro de Audición y Lenguaje- para que el mensaje sea comprendido y llegue a cobrar significado.

A pesar de los posibles obstáculos que se reconocen a la hora de realizar investigaciones con alumnos que presenten necesidades educativas específicas - más aún cuando están asociadas a (dis)capacidad grave o permanente-, se debe seguir un proceso de investigación común al resto de estudios del ámbito educativo. Este proceso se representa de forma esquemática a continuación (ver Figura 14):

Figura 14

Proceso a seguir en las investigaciones del ámbito de la educación



Fuente: Hernández-Pina y Maquilón (2015).

En relación a las aportaciones de Hernández-Pina y Maquilón (2015), en el anterior mapa conceptual no queda definido con exhaustividad cuál es el método de investigación (cualitativo, cuantitativo o mixto) que se debe aplicar. Tampoco se determinan los instrumentos a emplear o cómo se debe producir el análisis de la información. Lo que sí queda reflejado, sirviendo de orientación, son una serie de fases –cuatro en total- que marcan el desarrollo y la evolución del proceso y en las que se deben tomar una serie de decisiones (en relación al tiempo disponible, al acceso a la muestra de estudio, a la ética de la investigación, a los recursos necesarios, etc.).

Por su parte, Mirete *et al.* (2020) resaltan la necesidad de una complementariedad paradigmática, entre diseños cuantitativos y cualitativos, al llevar a cabo investigaciones inclusivas. Así, las autoras corroboran que la investigación educativa ha ido equiparando sus métodos a los que son aplicados en otras ciencias. Sin embargo, indican que este fenómeno es un sinsentido ya que, cuando nos referimos a la investigación en el campo de la educación, se alude a una ciencia humana y, como tal, esta se debe responder a esa particular naturaleza.

Entre los principales beneficios de los métodos mixtos –definidos como aquellos que combinan técnicas propias de métodos cualitativos y cuantitativos- se destacan los siguientes: suponen el más alto grado de combinación o complementariedad entre los modelos; aumentan la complejidad en el diseño de la investigación pero recogen las ventajas de ambos métodos; permiten conocer de forma más completa los fenómenos sociales; suponen una postura más flexible y beneficiosa para sustentar la investigación educativa (Díaz, 2014; Pereira, 2011; Sampieri, 2018).

De forma general, las fases que integran la puesta en marcha de un diseño mixto de investigación son las siguientes (ver Figura 15):

Figura 15

Desarrollo y fases de los métodos mixtos de investigación

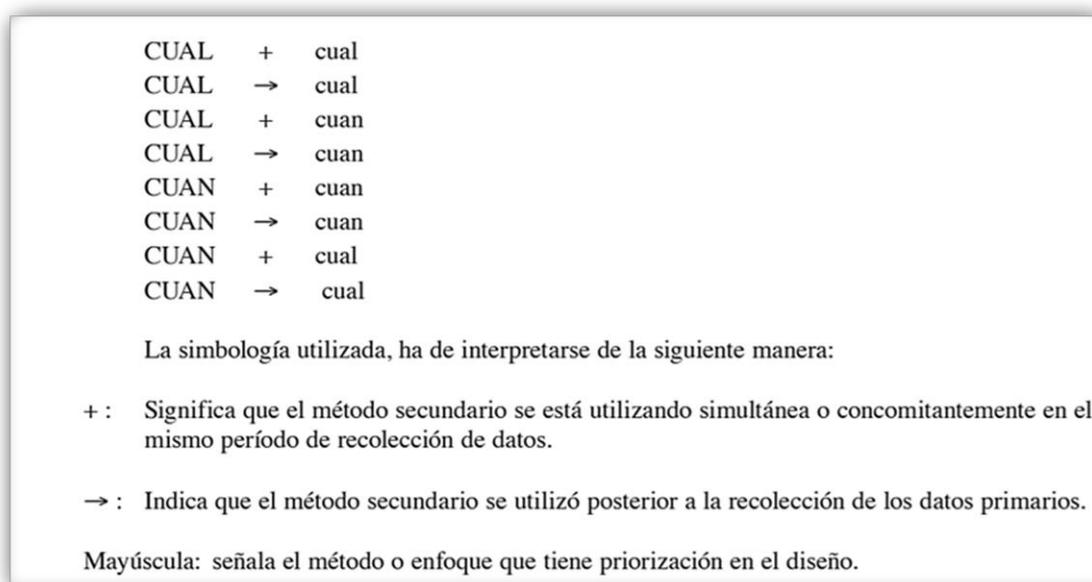


Fuente: Elaboración propia.

Es importante señalar, además, que en los métodos mixtos los dos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo, pueden tener la misma o distinta prioridad en el diseño de investigación. Igualmente, estos pueden emplearse de forma simultánea o en distinto momento, clasificándose de la siguiente manera (ver Figura 16):

Figura 16

Clasificación de los métodos mixtos de investigación



Fuente: Pereira (2011).

Asimismo, se resalta que los métodos de investigación mixtos han sido objeto de crítica, siendo uno de sus principales detractores Howe (1988). Dicha crítica se ha fundamentado en dos argumentos: por un lado, la diferencia ontológica entre métodos y, por otro, la diferencia de dimensionamiento entre estos (Núñez-Moscoso, 2017).

La diferencia ontológica hace mención a la naturaleza antónima entre ambos métodos – una positivista y otra interpretacionista- tratándose de paradigmas, a priori, incompatibles entre sí. La diferencia de dimensionamiento alude a los elementos que son “medidos” o “valorados” a través de cada método. Así, se entiende que los datos cualitativos corresponderían a una escala de medida categorial y los datos cuantitativos a una escala ordinal, de ratio o de intervalo (Howe, 1988).

La crítica sustentada en la diferencia de dimensionamiento entre métodos es cuestionada por Núñez-Moscoso (2017), quien pone de manifiesto que:

Afirmar que los dos métodos apuntan a dos tipos de datos diferentes y que, por ello, existe de entrada una incompatibilidad es afirmar indirectamente que se aspira a estudiar de modo lineal el fenómeno, en virtud de una sola de sus posibles dimensiones (p. 639).

A este respecto, también son relevantes las aportaciones de Mirete *et al.* (2020), quienes afirman la necesidad de adaptar los métodos, las técnicas y los instrumentos de investigación a los fenómenos educativos existentes. Así, la investigación de corte cuantitativo no siempre debe entenderse como sinónimo de fiabilidad y validez, al igual que la de corte cualitativo no debería ser desmerecida con tanta simplicidad –como se ha producido en muchas ocasiones-. Definitivamente, debe entenderse que ambos enfoques son igualmente susceptibles a la falta de transparencia y de sistematicidad durante el proceso de investigación, siendo inapropiado valorar uno como mejor que otro.

Por su parte, Hernández *et al.* (2014) indican una serie de preguntas para la reflexión antes de seleccionar un método mixto de investigación, siendo las siguientes: a) ¿De qué naturaleza son los datos principales?; b) ¿Qué es lo más adecuado para el estudio: simultaneidad o secuencialidad para la recogida de la información?; c) ¿Qué objetivo se tiene con la combinación de la información: complementación, triangulación, profundización, exploración o explicación?; d) ¿En qué fase del proceso es propicio realizar la estrategia mixta: en el planteamiento del problema, en la recogida de datos, en el análisis de datos...?

Por consiguiente, una respuesta adecuada a estos interrogantes aclarará la selección de diseños: secuenciales (recogida de datos en momentos en orden); concurrentes (recogida de información simultáneamente); de integración (combinación de métodos en distintas fases del estudio); de conversión (transformar la información para después analizarla) e, incluso; específicos (DEXPLIS, DITRAS, DEXPLOS, DIAC, DITRAEC, etc.).

También hay especialistas que apuestan por la selección de métodos puramente cualitativos a la hora de escuchar las voces de alumnos en situación de (dis)capacidad grave y permanente. Este es el caso de Erickson y Koppenhaver (2019) quienes señalan que los métodos cualitativos ofrecen la posibilidad de que estudiantes con esta condición puedan involucrarse y estar representados en los



procesos de investigación. Además, afirman que los enfoques cualitativos como, por ejemplo, la etnografía, suponen una potencial vía para la escucha de una amplia gama de voces de estudiantes con (dis)capacidades graves, defendiendo la idea del “nada sobre nosotros sin nosotros”.

De igual modo, siguiendo con las aportaciones de los autores mencionados, resalta que los enfoques cualitativos son especialmente útiles en aquellas investigaciones en las que se pretende recoger la voz de alumnos con (dis)capacidad. Estos enfoques requieren que los investigadores reflexionen sobre las suposiciones que no se han probado a partir de los participantes en sus contextos autoevaluando sus propias perspectivas y creencias. Por tanto, se debe dirigir el foco de atención hacia lo que es significativo, prestando especial atención al tipo de (dis)capacidad y a las variables de los participantes de la investigación con el objetivo de abordar todas sus diferencias y seleccionar los cauces más apropiados para su participación en el proceso.

En conclusión, sería preciso abogar por la ampliación de las prácticas tradicionales, tomando como origen de la investigación la pregunta de investigación y no un paradigma o un método concreto. De esta manera, el tópico o problema de investigación es el que debe determinar la metodología que se va a utilizar para su resolución (Mirete *et al.*, 2020). Esta cuestión ha apoyado desde los tiempos del filósofo y científico Aristóteles (S. IV a. C.) quien, ya en su momento, reconoció la existencia de múltiples métodos de investigación y su selección según la naturaleza de cada estudio.

2.3.3. Consideraciones éticas en la investigación sobre la voz del alumnado

Como se ha expuesto en apartados anteriores, la investigación educativa que escucha la voz del alumnado y el movimiento de la inclusión escolar se encuentran en el mismo cauce dialógico. En otras palabras, ambos se complementan recíprocamente, no siendo posible el uno sin el otro. Por consiguiente, los principios éticos que enmarcan el desarrollo de investigaciones inclusivas van a ser compartidos con aquellos estudios en los que se recogen y escuchan las voces de los estudiantes.

Haciendo mención a las contribuciones de Mirete *et al.* (2020), no se debe olvidar que investigar en educación, en cualquier ámbito, es una tarea ética que requiere del seguimiento de unos principios éticos y de unos valores, los cuales responden a los principios de equidad, justicia social e inclusión. Así, el principal objetivo de investigar en educación debe ser el de reducir los procesos de desigualdad o exclusión en los centros educativos y garantizar, de este modo, el derecho a una educación inclusiva para todo el alumnado. En este sentido, la ética de la investigación comprendería al conjunto de valores que guían la tarea investigadora y cómo esta debe proceder, siendo un elemento esencial en la promoción de una educación y una sociedad más libre, inclusiva, justa y democrática.

De igual modo, siguiendo con lo mencionado por las autoras, la inclusión se consideraría el motor de todo proceso de investigación en el campo de la educación. De esta forma, si se alude a las pretensiones de estudio, se corrobora que la investigación inclusiva no tiene como fin principal la simple generación de nuevo conocimiento, sino la producción del mismo para reflexionar, mejorar y transformar la realidad educativa existente y, por tanto, avanzar hacia un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje para todos (Sola-Martínez *et al.*, 2020). Por consiguiente, se eliminan las divisiones entre los teóricos y los prácticos y, también, entre los investigadores y los participantes en el estudio. Así, se establece una colaboración y se fomenta un proyecto compartido de comunidad escolar, en el que todos los miembros investigan y reflexionan juntos para el beneficio e interés común.

En esta misma línea, Parrilla (2010) reflexiona sobre una serie de tópicos de gran relevancia relacionados, todos ellos, con la ética de la investigación inclusiva, los cuales se exponen a continuación: a) La selección del tema de estudio, ¿A quién beneficia la investigación?; b) La negociación con los participantes en el estudio, ¿Es suficiente el consentimiento informado?; c) Las relaciones durante la investigación, ¿Quién determina las normas durante el proceso?; d) El uso de la información recabada ¿Quién es el propietario del estudio?

En primer lugar, haciendo referencia a la determinación del tema de estudio, la especialista mencionada señala que la selección del tópico no es un aspecto neutral ya que, de entrada, este incorpora connotaciones éticas. Así, afirma que, tradicionalmente, dependiendo del foco de atención del estudio, se han diferenciado dos modelos de investigación: una investigación básica (aquella que se focaliza en el crecimiento de nuevos conocimientos) y una investigación aplicada (aquella que se focaliza en la aplicación práctica de dichos conocimientos).

Por consiguiente, no es igual una investigación en la que se pretende aumentar el conocimiento sobre una disciplina concreta, que otra en la que se quiere describir la realidad educativa existente (por ejemplo, los procesos de exclusión sufridos por los escolares con (dis)capacidad en la escuela, cómo se produce la socialización de estos con sus compañeros de aulas ordinarias, etc.). Estas tampoco serán iguales a los estudios en el que se quiera conocer la correlación entre dos variables existentes (por ejemplo, la relación entre las horas de apoyo específico con el maestro especialista y los resultados académicos alcanzados, las expectativas de los padres hacia sus hijos y la cantidad de refuerzos positivos ofrecidos, etc.).

En definitiva, la selección del tema de estudio es la decisión inicial de mayor relevancia en el proceso de investigación. Además, no se trata de un hecho imparcial, pues esta surge de una serie de percepciones, expectativas y creencias del investigador o de los investigadores –lo que verifica su alta carga de valor-.

Continuando con la tarea de determinar el tema de estudio, Zapata (2005) expone que esta es la gran decisión que se debe tomar a la hora de comenzar un proyecto de investigación. Además, afirma que, de forma general, esta se inicia en la delimitación que proporciona la clasificación de las disciplinas científicas y que, desde



ahí, se aborda una cuestión problemática o de interés del campo o disciplina que se ha escogido.

Siguiendo algunas de las aportaciones de Grajales (2000), para determinar el tema de investigación es fundamental considerar algunos factores relacionados con la persona que va a ejecutar el estudio como, por ejemplo: el interés y la motivación por el tópico; la capacidad para llevarlo a cabo; la temporalización necesaria para su cumplimiento; la disponibilidad de recursos materiales y personales; la capacidad económica; la posibilidad de acceso a la muestra participante, etc. Sin embargo, cabe resaltar que en la selección del tema en las investigaciones inclusivas no solo se deben tener en cuenta los intereses del investigador o investigadores sino que, también, se deben contemplar las motivaciones, beneficios e intereses de los propios participantes en el estudio (del alumnado, familias, profesorado, etc.).

En segundo lugar, haciendo referencia a la negociación con los participantes y a la pregunta de si es suficiente con el consentimiento informado de estos, Parrilla (2010) indica que se trata del tema sobre el que más se ha escrito en los manuales de investigación educativa relacionados con la ética. Igualmente, afirma que es una cuestión bastante comprometida, sobre todo, cuando en las investigaciones participan alumnos vulnerables (pertenecientes a grupos étnicos minoritarios, en situación de (dis)capacidad grave y permanente, víctimas de maltrato infantil, etc.).

Siguiendo con el tema del consentimiento informado, cabe indicar que este requisito ético es uno de los pocos que no ha causado controversia y, por consiguiente, no se ha puesto en duda desde ninguna perspectiva. Sin embargo, es importante mencionar que el consentimiento informado no es suficiente y que el rol de los participantes en un estudio no se debe acotar a firmar o ratificar un simple consentimiento (Jones, 2004). Por el contrario, se ha de potenciar que estos se involucren, colaboren y participen durante todo el trascurso de la investigación (Schäfer y Yarwood, 2008; Susinos y Parrilla, 2008; Tójar y Serrano, 2000).

Además, se destaca que llevar a cabo investigaciones sociales y educativas es un proceso complejo y sensible por el hecho de estar involucrando a seres humanos. Así, los resultados y conclusiones de estos trabajos pueden tener una repercusión positiva o negativa sobre el bienestar y la calidad de vida de las personas que son objeto de estudio. De este modo, antes de la puesta en marcha del proceso, se debe reflexionar profundamente sobre sus posibles daños, modificando cuantos aspectos sean necesarios para garantizar una investigación segura y sin repercusiones desfavorables para los participantes.

Asimismo, es un requisito indispensable durante la negociación inicial con los participantes informarles plenamente sobre los objetivos y fines de la investigación y sobre cuáles son las exigencias que se les van a requerir. Se debe evitar la práctica llevada a cabo por algunos investigadores, los cuales han reducido al máximo las exigencias durante la explicación del estudio y, por el contrario, han magnificado los beneficios del mismo (Sandoval, 2011) con la pretensión de alcanzar una mayor participación.

En esta misma línea, se exponen cuatro recomendaciones que según Parlett y Dearden (1981), citado en Tójar y Serrano (2000), todos los investigadores deberían cumplir:

1. Los investigadores no deberán estudiar a otras personas siguiendo procedimientos que ellos no desearían si ellos fuesen los sujetos investigados.
2. Los investigadores tendrán en cuenta diferentes puntos de vista y opiniones y evitarán comprometerse en exceso con ciertas posiciones.
3. Los participantes tendrán que ser tratados con total respeto y no deberán ser presionados para participar en el estudio si no lo desean o estiman conveniente.
4. Las personas que sean objeto de estudio deberán experimentar y reconocer que se han visto más favorecidas que perjudicadas con la investigación. Además, no deben sentir que han sido excluidas o ignoradas durante el proceso.

En tercer lugar, haciendo referencia a la cuestión ética de las relaciones interpersonales durante una investigación y a quién es el responsable de tomar las decisiones, Parrilla (2010) pone de relieve lo fundamental de tratar este tópico ya que, en los últimos años, se han modificado las formas de entender las relaciones y los roles de las personas que están involucradas en los estudios. De esta forma, señala que el modelo tradicional que más se ha empleado es aquel en el que la investigación se realiza por investigadores externos y alejados de los contextos, participantes y realidades de estudio.

Así, en el modelo de investigación recién mencionado, los investigadores se consideran como los mayores expertos sobre la temática y diseño del estudio, siendo los únicos que toman las decisiones durante todo el proceso y los responsables de indicar cómo deben ser las formas de actuar del resto de personas que están involucradas (los sujetos investigados).

Este modelo se ha cuestionado, intensamente, por múltiples colectivos y especialistas (la mayoría del ámbito de la educación inclusiva), quienes consideran que las relaciones de poder que se han establecido son excesivamente abusivas, (dis)capacitantes y poco respetuosas con los participantes de las investigaciones (Barton, 2011; Parrilla y Sierra, 2015).

De ahí, surge la incesante defensa por el desarrollo de investigaciones democráticas –por una democratización del proceso- que se desprendan de las dinámicas tradicionales de poder entre los investigadores y los investigados. Por consiguiente, se apuesta firmemente por diseños más participativos que recojan la voz e involucren a los sujetos que son objeto de estudio. Así, se destaca el contundente mensaje de Murillo y Duk (2018, p. 11) quienes afirman que: “seguramente es posible investigar *sobre* educación inclusiva con procedimientos no inclusivos, pero no parece posible investigar *para* una educación inclusiva con estrategias excluyentes”.



En cuarto y último lugar, haciendo alusión a la cuestión ética del uso de la información recabada en el estudio, Parrilla (2010) señala que, a este respecto, se deben considerar cuestiones referidas a la protección del anonimato y la identidad de los participantes y a la confidencialidad de los datos recogidos durante la investigación. En este sentido, Varela-Losada y Vives (2016) ponen de manifiesto que durante el proceso de investigación y en el empleo de los resultados no se debe traicionar la confianza de las personas implicadas ni, por supuesto, invadir su privacidad (debiendo asegurar el anonimato de la información).

En síntesis, la calidad de cualquier estudio en el ámbito de la educación estaría directamente relacionada con el cumplimiento de los códigos y principios éticos (algunos de los cuales se han comentado y desarrollado con anterioridad). Por ello, y en consecuencia, se han publicado diversos manuales y reglamentos éticos de distintas universidades y organismos científicos (tanto públicos y privados como nacionales e internacionales) que permiten orientar a los investigadores para el buen desarrollo de los procesos de investigación.



CAPÍTULO 3. LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN **A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO: AULAS** **ABIERTAS ESPECIALIZADAS**

“Ofrecer una respuesta educativa de calidad e inclusiva a todos los estudiantes se ha convertido en una de las líneas de acción prioritarias de la comunidad educativa internacional” (Alcaraz y Arnaiz, 2020).



Autoría: Rubén de Luis, “Niña jugando en la playa”

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, en el contexto español, los alumnos que presentan necesidades educativas especiales graves y permanentes, que requieren de apoyos extensos y generalizados y de adaptaciones curriculares significativas en la mayoría de las áreas del currículo, tienen garantizado su derecho a recibir una educación en un ambiente normalizado e inclusivo (Pieri, 2020; Waitoller, 2020).

En este sentido, Peydró *et al.* (1997) ponen de manifiesto que todos aquellos profesionales que nos vinculamos y dedicamos al ámbito educativo somos concededores de la relevancia que tiene educar desde los valores de respeto y tolerancia hacia la diversidad del alumnado. Los autores afirman que, sólo de este modo, los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes podrán lograr el lugar que les corresponde dentro de los sistemas educativos ordinarios, así como la respuesta más apropiada a sus necesidades individuales. Para ello, consideran, como premisa fundamental, el establecimiento, aplicación y evaluación de un proyecto educativo coherente y de una propuesta curricular adecuada.

A continuación, haciendo mención a las contribuciones de Alcaraz y Arnaiz (2020), se expone que han sido muchos, y muy significativos, los avances conseguidos en la educación durante las últimas décadas, destacando la consideración de la educación como un derecho universal y el establecimiento de una cultura, política y práctica que pretenda conseguir una educación inclusiva, democrática, equitativa, de calidad y en igualdad de oportunidades para todo el alumnado, independientemente de su condición individual o personal. Precisamente, el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos se ha ratificado dentro del 4º Objetivo de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) establecidos por la Asamblea General de Naciones Unidas para el año 2030 (UNESCO, 2016), como ya se ha dicho anteriormente.

Desde este objetivo, los estados parte aceptan el compromiso de suprimir las desigualdades o exclusiones existentes para, de esta forma, asegurar una educación inclusiva y equitativa para todo el alumnado. Con el fin de lograr este reto, se deben garantizar los principios de presencia, participación y éxito escolar de todos los estudiantes en los entornos comunes y ordinarios, incluidos aquellos con más dificultades o en mayor riesgo de exclusión por presentar necesidades educativas especiales que requieren de apoyos extensos y generalizados y de adaptaciones curriculares muy significativas en la mayoría de áreas del currículo (Arnaiz y Caballero, 2020).

En esta línea, Guirao *et al.* (2020) señalan que en el marco de la escuela inclusiva la acción *educativa* requiere considerar profundamente las diferencias presentes en las aulas desde planteamientos educativos globales que permitan responder a la diversidad del alumnado. Así, todos los discentes deben ser tenidos en cuenta en relación a sus experiencias, capacidades, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, siendo fundamental una atención que sea abierta y flexible a los distintos niveles y ritmos de trabajo. Igualmente, ponen de

manifiesto que los centros educativos deben brindar los apoyos y recursos necesarios, apropiados y suficientes, de manera transitoria o permanente, que aseguren el desarrollo de una educación de calidad, fomentando la diversidad como un valor y un elemento esencial en la construcción de sociedades plurales, democráticas, justas y tolerantes.

Desde este punto de vista, la educación inclusiva estaría vinculada con la consecución de un sistema educativo capaz de brindar un aprendizaje de calidad para todos los alumnos en las aulas ordinarias, en contextos educativos inclusivos y normalizados. Por consiguiente, bajo este marco de referencia, las modalidades de escolarización, el emplazamiento y las medidas disponibles para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales se postula como un aspecto crucial, siendo primordial la reflexión, la evaluación y el análisis con respecto a estos asuntos.

Sin embargo, tal y como afirman Alcaraz y Arnaiz (2020), son escasos e intermitentes los trabajos publicados y difundidos que traten el tema de la escolarización y el emplazamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y su repercusión sobre el desarrollo del principio de inclusión. A pesar de esta limitación, reconocemos la existencia de investigaciones que son de gran relevancia en este campo de estudio y que exponen evidencias muy significativas tanto el marco nacional (López-Torrijo, 2009; Moriña, 2002; Negrín-Medina y Galván, 2018; Villegas y Sánchez, 2014) como en el contexto internacional (De Bruin, 2019; Deliyore, 2018; Gutiérrez, 2007; Payà, 2010; Richter y Hoffmann, 2019).

Teniendo en consideración lo mencionado, a lo largo de este capítulo se tratan diversos temas que requieren de mayor profundización para su óptima comprensión. En primer lugar, se reflexiona sobre el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) en los centros educativos exponiendo, además, cuáles son las actuaciones generales y las medidas ordinarias y específicas que se recogen en el mismo y que están disponibles para atender a la diversidad del alumnado. En segundo lugar, el siguiente apartado, se destina al tratamiento de la medida específica de atención a la diversidad de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia y, entre otros aspectos, su origen, marco legislativo, funcionamiento y organización, así como medidas similares en el resto del territorio internacional y nacional. En tercer lugar, el último apartado de este capítulo se dirige a la presentación de estudios realizados sobre las aulas abiertas especializadas y las limitaciones que estas suponen para el avance de la inclusión.

3.1. ACTUACIONES Y MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA REGIÓN DE MURCIA

Tal y como se establece en la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), así como la nueva Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE, 2020), la educación debe garantizar la igualdad de oportunidades para el total desarrollo de la personalidad de todo el alumnado, siguiendo el cauce de la educación inclusiva y el de la igualdad de

derechos superando, así, cualquier tipo de exclusión o discriminación. De esta forma, la educación debe actuar como agente compensador de desigualdades por causas culturales, sociales, económicas o personales, prestando una atención especial a aquellos estudiantes que presenten algún tipo de (dis)capacidad y que, por tanto, pueden sufrir un mayor riesgo de exclusión o marginación (Echeita, 2019).

Con la promulgación de los principios de calidad y de equidad en los centros educativos, aparece la necesidad de establecer una serie de actuaciones generales y unas medidas ordinarias y específicas que aseguren una respuesta y una atención idóneas a la gran variedad de características del alumnado presente en los centros (por muy heterogéneas que sean). De este modo, los profesionales de la educación tienen el deber de conocer cuáles son esas medidas y cómo deben aplicarse según las condiciones de los estudiantes que integran sus aulas. Por consiguiente, y teniendo en cuenta esta premisa, todos los centros educativos deben contar con un Plan de Atención a la Diversidad (PAD) -recogido dentro del Proyecto Educativo (PE) de cada centro-, en el que se expongan y detallen las actuaciones y medidas disponibles para atender a la diversidad.

Concretamente, el PAD queda regulado en de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia por la Orden de 4 de junio de 2010 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados. En dicha orden, se determina que el PAD supone una reflexión conjunta sobre las condiciones principales del centro, los recursos que están disponibles, los estilos de aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen y el desarrollo particular de cada estudiante, con la finalidad de adecuar la respuesta educativa a las necesidades presentes. Así, en este plan se incluyen una serie de actuaciones generales, medidas ordinarias y medidas específicas que deben ser apropiadas a la realidad del propio centro y dispuestas para la atención y desarrollo integral de su alumnado.

Igualmente, en el Artículo 4 de la orden anteriormente mencionada, y aludiendo a la capacidad de autonomía de los centros educativos, se determina que (Orden de 4 de junio de 2010):

Los centros educativos adoptarán, en el marco de autonomía y posibilidades organizativas, aquellas actuaciones generales y medidas ordinarias necesarias para la atención a la diversidad de su alumnado, así como aquellas medidas y programas destinados al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, cuya implantación en los centros docentes requiere de la autorización de la Consejería de Educación, Formación y Empleo conforme establezca la regulación específica del programa correspondiente (p. 32842).

Siguiendo lo manifestado por Lozano *et al.* (2015), el PAD tiene como objeto recoger los programas específicos y medidas que se han de desarrollar en los centros educativos en las etapas de Educación Infantil, Primaria o Secundaria, con la pretensión de adaptar la intervención educativa a las necesidades particulares de todos y cada uno de los discentes, prestando especial atención a aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo. Por tanto, con este documento organizativo de centro se tiene el objetivo de establecer una adecuada planificación y

coordinación para la toma de decisiones conjunta entre todos los miembros de la comunidad escolar, asegurando una educación equitativa y de calidad para todos en los contextos ordinarios, superando aquellas dificultades que, durante un periodo de la escolarización o a lo largo de toda ella, cualquier alumno pueda presentar para alcanzar y adquirir las competencias básicas y los objetivos generales de etapa.

En los siguientes apartados se exponen, de forma detallada, cuáles son las actuaciones generales y las medidas ordinarias y específicas que están a disposición de los centros educativos, y que son recogidas en los PAD, para garantizar una respuesta educativa eficaz y adaptada a la heterogeneidad de necesidades educativas y de características de todo el alumnado.

3.1.1. Actuaciones generales y medidas ordinarias de atención a la diversidad

La adopción de las actuaciones y medidas que se aquí se plantean se realiza siguiendo un proceso de corresponsabilidad, colaboración y apoyo entre los diversos profesionales educativos (internos y externos al centro) que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con ello, se tiene la finalidad de compartir la información referida al alumnado, los recursos disponibles y atender, de forma común y consensuada, a la diversidad del alumnado presente en el centro.

En primer lugar, las actuaciones generales de atención a la diversidad se definen como todas aquellas estrategias que el centro educativo desarrolla para brindar una educación común y de calidad para todo el alumnado, asegurando un proceso de escolarización en equidad e igualdad de oportunidades, sirviendo como elemento para compensar las desigualdades culturales, personales, sociales y económicas (Orden de 4 de junio de 2010). Concretamente, entre el conjunto de actuaciones generales disponibles en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia destacan las siguientes (ver Tabla 8):

Tabla 8

Actuaciones generales de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

ACTUACIONES GENERALES (ORDEN 4 DE JUNIO DE 2010 DE LA CARM)	Los programas y actividades para la prevención, seguimiento y control del absentismo y abandono escolar.
	Los programas y actividades en colaboración y coordinación con las distintas administraciones públicas, instituciones, organismos o asociaciones de nivel estatal, autonómico o local.
	Las propuestas para adecuar las condiciones físicas y tecnológicas de los centros.
	Las propuestas de ayudas técnicas individuales y equipamientos específicos para favorecer la comunicación, la movilidad y el acceso al currículo.
	La articulación de mecanismos para ofrecer apoyo psicológico al alumnado víctima del terrorismo, de catástrofes naturales, maltrato, abusos, violencia de género o cualquier otra circunstancia que lo

	requiera.
	La organización de los grupos de alumnos, la utilización de los espacios, la coordinación y el trabajo conjunto entre los distintos profesionales del centro y los colaboradores y agentes externos al centro.
	La organización y coordinación entre el personal docente y entre éstos y el personal de atención educativa complementaria u otro personal externo que interviene con el alumnado
	Los programas, planes o proyectos de innovación e investigación educativas que favorezcan una respuesta inclusiva a la diversidad.
	Cuantas otras actuaciones que favorezcan la calidad de la educación para todo el alumnado, así como el acceso y la continuidad en el sistema educativo.

Fuente: Orden de 4 de junio de 2010 de la CARM.

Los programas para la prevención del absentismo y abandono escolar tienen el objetivo de desarrollar actuaciones e intervenciones, en los entornos educativos, familiares y comunitarios, destinadas a prevenir y disminuir los altos niveles de absentismo y abandono educativo, especialmente, en la etapa de Educación Secundaria. De igual modo, pretenden motivar a los discentes para que avancen lo máximo posible en su éxito académico, propiciando que estos, además de conseguir el graduado en educación secundaria obligatoria, sigan realizando estudios en niveles postobligatorios (formación profesional de grado medio o superior y estudios universitarios). Con este tipo de actuación, también se persigue mejorar la coordinación entre las administraciones educativas y otras entidades privadas y públicas, estableciendo medidas comunes y consensuadas, en los distintos entornos comunitarios, para paliar las problemáticas del fracaso, absentismo y abandono escolar temprano.

Las actuaciones generales vinculadas con el desarrollo de programas y actividades, en colaboración y coordinación con las distintas administraciones públicas, instituciones, organismos y asociaciones, buscan crear alianzas y acuerdos con las entidades que rodean a la escuela y que pueden aportar beneficios para el centro y para la formación de su alumnado y/o profesorado. Consideramos que este tipo de actuaciones suponen un enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues este se ve potenciado por las virtualidades de instituciones externas al centro como asociaciones especializadas en un tipo de (dis)capacidad concreta; entidades deportivas, de ocio y tiempo libre; y servicios comunitarios municipales (bibliotecas, guarderías, piscinas, polideportivos, centros de salud, etc.). En esta línea, García-Bacete y Martínez-González (2006) exponen que la relación de la escuela con los entornos comunitarios es fundamental ya que:

Los centros académicos no pueden por sí solos proporcionar a los menores todos los aprendizajes necesarios para que puedan desarrollarse íntegramente y adaptarse adecuadamente a la sociedad, por eso se enfatiza [...] la necesidad de que se establezcan vínculos estrechos de cooperación entre las familias, los centros docentes y las entidades sociales comunitarias (p. 214).

Entre las actuaciones generales disponibles en los centros educativos para atender a la diversidad, también se encuentran todas aquellas propuestas para garantizar el acceso al centro, la movilidad en el mismo y el acceso al currículo ordinario. Concretamente, nos referimos a la modificación de las condiciones arquitectónicas, físicas y tecnológicas del centro, a fin de favorecer la comunicación y la movilidad de todo el alumnado dentro del entorno escolar. Este tipo de actuaciones permiten la introducción de equipamientos específicos o ayudas técnicas (mobiliario adaptado y robotizado, facilitadores para el desplazamiento, tecnologías específicas para la comunicación, etc.), las cuales son herramientas eficaces para que un estudiante, o grupo de estudiantes, puedan compensar una determinada dificultad o (dis)capacidad, sustituyendo una función o sentido e, incluso, potenciando los restos que conserven del mismo.

Igualmente, encontramos actuaciones generales dirigidas a brindar apoyo psicológico a los alumnos víctimas de cualquier tipo de violencia (física o mental), terrorismo o catástrofes naturales. Por ejemplo, en los centros se están desarrollando los “Proyectos Anti-bullying”, los cuales configuran una serie de consensos y acuerdos, por parte de todos los miembros de la comunidad escolar, destinados a mejorar la convivencia entre todo el alumnado y, con ello, eliminar cualquier situación de acoso escolar. Este tipo de iniciativas persiguen los siguientes objetivos: aumentar la concienciación de toda la comunidad sobre la problemática y los daños producidos por el acoso escolar; aumentar la educación en valores de toda la comunidad; desarrollar un proyecto institucional consensuado y compartido; crear en el centro una cultura colaborativa para la resolución de problemas y conflictos; desarrollar estructuras organizativas para la mediación entre los estudiantes; y desarrollar y fomentar una cultura “Anti-bullying” que impregne a todos los actores educativos y que se expanda a los diversos ámbitos sociales (Avilés *et al.*, 2011). Cabe destacar que, además de las actuaciones establecidas particularmente en cada centro educativo para evitar fenómenos de *Bullying* dentro de su Plan de Convivencia, la Región de Murcia se cuenta con un protocolo específico de actuación ante una posible situación de acoso escolar. Dicho protocolo está regulado en la Resolución de 13 de noviembre de 2017, de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones para la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Aparte de las actuaciones generales expuestas anteriormente, resaltamos los programas y proyectos de innovación e investigación que se diseñan en los centros en pro de avanzar hacia una respuesta más inclusiva a la diversidad del alumnado. Consideramos que este tipo de programas contribuyen al progreso de las escuelas eficaces e inclusivas, pues permiten reflexionar sobre cuestiones específicas y, por tanto, cambiar aquellos aspectos (estructurales, organizativos, metodológicos, pedagógicos, etc.) que requieren de mejora para lograr una educación equitativa y de calidad para todos.

Para finalizar la exposición de las actuaciones generales, teniendo en cuenta lo expuesto por Pérez *et al.* (2017), se concluye que todo el profesorado, así como el

resto de profesionales involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, deben tener muy presentes y conocer con profundidad la variedad de actuaciones generales recogidas en los diversos planes y proyectos de atención a la diversidad del alumnado. Las autoras corroboran que este hecho es esencial para cumplir con el reto de asegurar los principios de calidad, equidad e inclusión para todos los estudiantes, al tratarse de las actuaciones más idóneas para eliminar cualquier atisbo de exclusión o desigualdad educativa. Sin embargo, tal y como indica Vega-Fuente (2008), los proyectos o planes destinados a la inclusión educativa precisan de un compromiso más fuerte de lo que inicialmente pueda parecer, sirviendo de poco si no se cuenta con los suficientes recursos personales y materiales para atender a las necesidades de los alumnos con más limitaciones o dificultades.

En segundo lugar, las medidas ordinarias organizativas y metodológicas de atención a la diversidad, en la Orden de 4 de junio de 2010 de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se definen como:

Todas aquellas estrategias organizativas y metodológicas que, aplicadas a un alumno o grupo de alumnos en las aulas, facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado, con objeto de proporcionar una atención individualizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje sin modificar los objetivos propios del curso, ciclo y/o la etapa (p. 32843).

Así, se expone el conjunto de medidas ordinarias de atención a la diversidad recogidas en la legislación anteriormente mencionada (ver Tabla 9):

Tabla 9

Medidas ordinarias de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

MEDIDAS ORDINARIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (ORDEN 4 DE JUNIO DE 2010 DE LA CARM)	Los métodos de aprendizaje cooperativo
	El aprendizaje por tareas
	El aprendizaje por proyectos
	El autoaprendizaje o aprendizaje autónomo
	El aprendizaje por descubrimiento: basado en problemas, proyectos de investigación, etc.
	El contrato didáctico o pedagógico
	La enseñanza multinivel
	Los talleres de aprendizaje
	La organización de contenidos por centros de interés
	El trabajo por rincones
	Los grupos interactivos
	La graduación de las actividades
	La elección de materiales y actividades
	El refuerzo y apoyo curricular de contenidos trabajados en clase, especialmente en las materias de carácter instrumental
	El apoyo en el grupo ordinario, siendo este al profesorado, al alumnado o al grupo-aula

	La tutoría entre iguales
	La enseñanza compartida o co-enseñanza de dos profesores en el aula ordinaria. b.18. Los agrupamientos flexibles de grupo
	Los desdoblamientos del grupo
	La utilización flexible de espacios y tiempos en la labor docente.
	La inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el trabajo diario de aula
	Las redes de colaboración y coordinación del profesorado para el diseño de proyectos, programaciones y para el seguimiento y evaluación del alumnado.
	La orientación para la elección de materias optativas más acordes con los intereses, capacidades y expectativas de los alumnos.
	Las estrategias metodológicas que fomentan la autodeterminación y participación de los alumnos con n.e.e. que precisen un apoyo intenso y generalizado en todas las áreas: la estimulación multisensorial, la programación por entornos, la estructuración espacio-ambiental, la planificación centrada, la comunicación aumentativa y alternativa.

Fuente: Orden de 4 de junio de 2010 de la CARM.

Cabe indicar, en relación a las medidas ordinarias de atención a la diversidad, que estas mejoran el proceso de enseñanza y de aprendizaje de todos los alumnos que integran el grupo-clase, precisando de actuaciones para su desarrollo que doten a las escuelas de los suficientes medios materiales y personales, de recursos didácticos y, también, de proyectos novedosos e innovadores, que vayan dirigidos a la consecución de escuelas para todos (Arnaiz *et al.*, 2018; Azorín y Arnaiz, 2013; González *et al.*, 2009; Lozano *et al.*, 2015). En este sentido, se aboga por la elaboración y el diseño de programaciones docentes y unidades formativas que empleen e incluyan algunas de las medidas ordinarias existentes, llevándolas a su desarrollo en la propia aula y utilizándolas como un elemento favorecedor y enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Igualmente, se estima necesaria la reflexión de los docentes sobre cómo las programaciones diseñadas para un determinado curso lectivo contribuyen al desarrollo de cada una de las medidas ordinarias que hay disponibles. De este modo, se comprobará si la puesta en marcha de medidas específicas se realiza una vez que se han agotado, de forma fehaciente, los recursos disponibles por la vía ordinaria, intentando alejar la respuesta educativa, en el menor grado posible, del currículo común y ordinario (Martínez-Domínguez, 2005; Martínez, 2011; Moliner *et al.*, 2012).

En resumidas cuentas, uno de los principales retos de la educación del presente siglo, desde el paradigma de la inclusión, es el de garantizar la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades, para todos los estudiantes, en los contextos educativos ordinarios y normalizados (Ainscow, 2017; Alcaraz y Arnaiz, 2020; Echeita *et al.*, 2018, 2019; Escarbajal *et al.*, 2020; Escudero y Martínez, 2011; Moriña, 2002, 2004; Parrilla, 2002, 2007). Para este objetivo, es necesario llevar a cabo planteamientos educativos y desarrollar medidas ordinarias desde las que se valore la diversidad del alumnado. De este modo, se trataría de fomentar prácticas, tanto a nivel

del centro como de aula, en las que todos los discentes, independientemente de su condición individual, puedan estar presentes, participar y desarrollar con éxito todas sus capacidades.

3.1.2. Medidas específicas de atención a la diversidad

A fin de responder óptimamente a las necesidades individuales de cada uno de los estudiantes, resulta imprescindible introducir distintos ajustes sobre los aspectos organizativos, curriculares y metodológicos del centro, siendo de gran importancia el desarrollo de una cultura colaborativa que implique a los diversos actores educativos (profesorado, profesionales externos, familias y alumnado). Así, se favorece la plena participación de toda la comunidad escolar y se fomenta la reflexión conjunta para el desarrollo de procesos de cambio y mejora que perduren a lo largo del tiempo.

Partiendo de una visión global del centro, resulta incuestionable el hecho de tomar decisiones y establecer estrategias (actuaciones generales) destinadas a la inclusión de todo el alumnado allí escolarizado. Sin embargo, para aquellos alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo se requiere de la adopción y desarrollo de medidas y programas más específicos de atención a la diversidad que, aun partiendo del currículum común y ordinario, permitan realizar los ajustes necesarios y contar con los recursos materiales y personales suficientes para responder satisfactoriamente a dichas necesidades.

Así, las medidas específicas de atención a la diversidad, al igual que las actuaciones generales y las medidas ordinarias que se han tratado en el apartado anterior, deberán quedar recogidas en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) de cada centro (Orden de 4 de junio de 2010). Concretamente, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, existe una amplia disponibilidad de medidas específicas que están dirigidas a brindar una respuesta educativa adecuada a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. A continuación, se exponen dichas medidas (Tabla 10):

Tabla 10

Medidas específicas de atención a la diversidad en la Región de Murcia

Nombre de la medida específica	Alumnado Destinatario	Etapa Educativa	Definición
Adaptación Curricular Significativa	Alumnos con n.e.e.	Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria	Modificaciones en la programación que implican la modificación de objetivos, estándares, contenidos y criterios de evaluación del curso en el que se encuentra el alumno. Además, permiten la introducción de elementos curriculares de cursos inferiores, garantizando el adecuado desarrollo del alumnado.
Aulas Abiertas Especializadas (AAE)	Alumnos con n.e.e. graves y permanentes	Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria	Son unidades de educación especial en centros educativos ordinarios. La escolarización del alumnado en AAE se realizará cuando el alumno requiera de adaptaciones curriculares significativas que

				no puedan ser atendidas en el marco del aula ordinaria con la introducción de apoyos o cuando se hayan agotado todas las medidas y adaptaciones organizativas, curriculares y metodológicas posibles en el aula ordinaria.
Centros de Educación Especial como Centros de Recursos	Alumnado con n.e.e.	con	Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria	Con esta medida, los centros de educación especial se configuran como centros de recursos, definiéndose como un servicio de la Consejería de Educación. Estos centros se ponen a disposición de los centros ordinarios de su zona, ofreciendo su experiencia y materiales para atender al alumnado con n.e.e.
Flexibilidad en el periodo de escolarización	Alumno con n.e.e. y con altas capacidades intelectuales	con	Todas las etapas educativas	Consiste en la modificación (reducción o ampliación) del periodo de escolarización obligatoria establecido con carácter general para todo el alumnado.
Programa ABC	Alumno con n.e.e. asociadas a (dis)capacidad auditiva severa	con	Todas las etapas educativas	La finalidad de este programa es la enseñanza de alumnos con (dis)capacidad auditiva severa en un contexto educativo inclusivos que considere su sistema de comunicación preferente, la rehabilitación de la audición, la lengua oral y escrita y la necesidad de intervención especializada para lograr un adecuado desarrollo curricular, cognitivo, emocional y social.
Adaptaciones Curriculares de Ampliación y/o Enriquecimiento	Alumnado con altas capacidades intelectuales	con	Todas las etapas educativas	Estas adaptaciones van dirigidas al alumnado con altas capacidades intelectuales que tienen un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas. Contempla la introducción de elementos curriculares de cursos superiores, además de contemplar estrategias metodológicas específicas.
Programa de Refuerzo Curricular (PRC)	Alumnos con condiciones personales o de historia escolar, entre otros	con	Secundaria Obligatoria	Está dirigido al alumnado de 1º de la ESO con desfase curricular y dificultades de aprendizaje, que haya repetido algún curso en Educación Primaria y hayan promocionado desde 6º con evaluación negativa, tras haber agotado el número máximo de años de permanencia en Primaria o que esté en disposición de repetir en 1º de la ESO.
Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR)	Alumnado con DEA o TDAH, entre otros	con	Secundaria Obligatoria	Dirigido al alumnado de 2º y 3º de la ESO que presenten dificultades de aprendizaje no imputables a falta de esfuerzo o estudio. Su finalidad es que el alumnado acceda al segundo ciclo de la etapa de secundaria en las mejores condiciones para titular.
Programa de	Alumnado con	con	Secundaria	Dirigido al alumnado de 2º de la ESO que

Aprendizaje Integral (PAI)	N.E.A.E. por condiciones personales o de historia escolar	por	Obligatoria	valore negativamente en la promoción y presente dificultades de adaptación al medio que hagan muy difícil su incorporación y promoción en la etapa por presentar absentismo y riesgo de abandono escolar, y no cumplan los criterios de acceso para las enseñanzas profesionales. Excepcionalmente, podrán incorporarse los alumnos que deban repetir 1º de ESO, siempre y cuando cumplan al menos, 14 años en el año natural del acceso.
Aulas Ocupacionales	Alumnado con N.E.A.E. por condiciones personales o de historia escolar	con	Secundaria Obligatoria	Dirigido al alumnado de 2º o 3º de la ESO que, habiendo sido objeto de medidas preventivas, valore negativamente en el marco escolar y presente graves dificultades de adaptación al medio, debido a condiciones personales o de historia escolar, que hagan muy difícil su incorporación y promoción en la etapa por presentar absentismo y riesgo de abandono escolar.
Aulas de Acogida	Alumnado con N.E.A.E. por integración tardía en el sistema educativo	con	Primaria y Secundaria Obligatoria	Este programa va dirigido al alumnado de integración tardía con desconocimiento del español, a partir de 3º de EP.
Aulas Hospitalarias/ Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario (SAED)	Alumnado con N.E.A.E. por condiciones personales o de historia escolar	con	Primaria y Secundaria Obligatoria	Este programa va dirigido al alumnado que, por razón de enfermedad, ha de estar convaleciente en el domicilio u hospitalizado. Este programa contempla la atención educativa en aulas creadas en los hospitales, en las propias habitaciones del hospital, así como en los domicilios del alumnado.

Fuente: Guirao *et al.* (2020).

Queda constatada la gran variedad de medidas específicas existentes para responder a las necesidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. No obstante, diversos autores verifican la necesidad de analizar el funcionamiento y la evaluación de dichas medidas extraordinarias o específicas para constatar cuáles son sus posibilidades y limitaciones y, también, para saber si cumplen o no con el objetivo principal por el que se ponen en funcionamiento: la inclusión y la calidad educativa para todo el alumnado (Arroyo-González, 2014; García-Medina, 2018; Mañas-Olmo *et al.*, 2020; Martínez-Domínguez, 2011a y 2011b; Moraña, 2010b; Nieto y Moraña, 2021; Riitaoja *et al.*, 2019; Sales *et al.*, 2010a; Sandoval *et al.*, 2019b).

3.2. AULAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CENTROS ORDINARIOS

De todas las medidas extraordinarias que hay disponibles para la respuesta educativa a la diversidad del alumnado y, específicamente, para alumnado con necesidades educativas especiales, haremos especial énfasis en la medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas, por ser el objeto de estudio de la presente tesis doctoral.

La oportunidad de crear aulas abiertas en los centros ordinarios se brinda, por primera vez, en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre (LOGSE, 1990). Es a partir de esta ley cuando se unifican el sistema educativo ordinario y el especial, los cuales se habían desarrollado, hasta dicho momento, por vías diferenciadas, separadas y paralelas. Concretamente, es en el artículo 37 de la ley en el que se determina que el alumnado será escolarizado en centros de educación especial o en aulas especiales en centros ordinarios cuando no se pueda responder adecuadamente a sus necesidades en la modalidad ordinaria de escolarización, a fin de lograr la mayor integración posible.

No será hasta unos pocos años después de la publicación de la Ley Orgánica mencionada, concretamente con la puesta en vigencia del Real Decreto 696/1995 de 25 de abril de ordenación de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales cuando, finalmente, se posibilita la creación y el desarrollo de aulas especiales en centros ordinarios -respondiendo a los artículos 36 y 37 de la LOGSE (1990)-. En el artículo 19 de dicho decreto se ofrece (en el caso de cumplir con unas condiciones determinadas) la creación, en áreas rurales, de aulas especiales en centros ordinarios para la escolarización del alumnado que presente necesidades educativas especiales permanentes asociadas a (dis)capacidad y que requiere de adaptaciones curriculares muy significativas en la mayoría de las áreas del currículo oficial según su edad cronológica.

Haciendo mención al marco de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, contexto en el que se desarrolla la presente tesis doctoral, cabe resaltar que la modalidad de escolarización en aulas abiertas se legisla por primera vez en la Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y en la que se establecen los criterios para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. Específicamente, en su artículo 8, se propone la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en unidades de educación especial en centros ordinarios para aquellas zonas o localizaciones geográficas en las que la lejanía a un centro de educación especial lo haga aconsejable. Así, las aulas especiales en centros ordinarios adquieren un carácter sustitutorio a los centros de educación especial.

Tal y como detallan Arnaiz *et al.* (2020), la primera aula abierta que se creó en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se ubicó en el CEIP Micaela Sanz Verde en el municipio de Archena en el curso 1995-1996. Este centro educativo, amparado por la administración educativa, realizó la petición a la Consejería de Educación para abrir un aula especial en un centro ordinario. Según los autores, esta petición venía sustentada por la difícil situación que estaban viviendo diversos

alumnos con distintas (dis)capacidades que requerían de una atención muy individualizada, los cuales tenían que desplazarse todos los días al centro de Educación Especial más cercano, teniendo que realizar cuarenta kilómetros cada día. Así, la creación del aula abierta en el centro solventó el problema del transporte y brindó la posibilidad a estos alumnos de compartir tiempos, espacios y actividades con el alumnado de las aulas ordinarias (tanto en las propias aulas como en los tiempos de recreo, festivales, comedor, transporte, actividades extraescolares, etc.).

Igualmente, en el artículo 74 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se sigue posibilitando la creación de este tipo de aulas de educación especial en los centros ordinarios. Por consiguiente, el número de estas aulas de educación especial, cuyo nombre o denominación es diferente dependiendo de cada comunidad autónoma (Martínez *et al.*, 2019), ha ido aumentando en los últimos años por todo el territorio nacional, convirtiéndose en una modalidad de escolarización muy alabada y defendida por múltiples familias que quieren que sus hijos se escolaricen en centros ordinarios y no en centros específicos segregados.

En los siguientes apartados se expone cómo es el funcionamiento de las aulas de educación especial en centros ordinarios de países internacionales y de los distintos territorios de España. Además, se detalla cómo es la organización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a partir de la normativa vigente. Por último, se hace un recorrido por los estudios más relevantes que han analizado la medida de las aulas abiertas especializadas y sus principales hallazgos.

3.2.1. Aulas o unidades de educación especial en centros ordinarios

En este apartado, se detallan las distintos tipos de aulas de educación especial en centros ordinarios del contexto internacional y nacional. Cabe indicar que el funcionamiento y la organización de estas aulas, e incluso, el tipo alumnado al que se dirigen, varía en función de la legislación de cada territorio.

3.2.1.1. Un recorrido internacional: aulas especializadas en contextos educativos regulares

La habilitación de aulas especializadas en centros ordinarios para atender al alumnado con necesidades educativas especiales que, por sus características individuales, no puede recibir una respuesta adecuada en el aula regular, no es exclusiva del territorio español o nacional. Este tipo de modalidad educativa se extiende por el territorio internacional, desarrollándose en diversos países de Europa y, también, en Norteamérica.

Según Waitoller (2020), en Norteamérica, concretamente en los Estados Unidos, las aulas de educación especial en centros ordinarios se regulan en la ley *The Individuals with Disability Education Act* (IDEA) del año 1990, la cual introduce el principio de “Ambiente Menos Restrictivo” (LRE) para los escolares con (dis)capacidad. Así, estas aulas pueden recibir distintos nombres, entre los que se destacan: “Clase de Recursos” (en inglés, *Resource Room*); “Aula de Educación Especial” (en inglés, *Special Education Classroom*); “Aula de Autonomía” (en inglés, *Self-contained Classroom*) o; “Programa de Clúster” (en inglés, *Cluster Program*). Independientemente del nombre, todas estas modalidades educativas poseen la misma estructura. Todas ellas son unidades especiales destinadas a la escolarización del alumnado con (dis)capacidad en centros regulares junto a compañeros y compañeras sin necesidades educativas especiales

Como verifica Waitoller (2020), la escolarización en unidades especiales en centros convencionales, con algunos momentos de participación dentro del aula ordinaria de referencia, es la modalidad más empleada para la inclusión de estudiantes en situación de (dis)capacidad en los Estados Unidos. El emplazamiento dentro de estas aulas, permite la inclusión del alumnado destinatario en cuatro niveles diferenciados, dependiendo de las condiciones particulares del propio alumno y de las posibilidades organizativas del centro: a) participación en el aula ordinaria durante más del 80% del periodo escolar (alto nivel de inclusión); b) participación en el aula ordinaria entre el 40% y el 79% del periodo escolar (nivel de inclusión intermedio) y; c) participación en el aula ordinaria de referencia menos de un 39% del periodo escolar (bajo nivel de inclusión).

En cuanto a la organización y funcionamiento de las aulas de educación especial en centros ordinarios de los Estados Unidos, estas presentan ratios reducidas (normalmente de seis a quince alumnos) y están atendidas, durante toda la jornada escolar, por un maestro especialistas en Educación Especial, quien es el responsable de la instrucción de todas las materias académicas. Además, estas aulas pueden acoger a estudiantes con un mismo tipo de (dis)capacidad, por ejemplo con Trastorno del Espectro Autista (TEA), o con múltiples dificultades o patologías (aulas de carácter heterogéneo). Por último, indicar que estas unidades de escolarización cuentan con materiales y recursos especializados y desarrollan un proceso educativo muy estructurado, caracterizado por rutinas y expectativas adecuadas según las necesidades educativas de cada uno de sus integrantes.

Siguiendo con el marco internacional, dentro del territorio europeo, también encontramos la modalidad de escolarización en aulas o unidades especiales dentro en centros educativos ordinarios en países como: Francia, Reino Unido, Islandia, Grecia y Chipre.

En el caso de Francia, las aulas especiales dentro de centros ordinarios para el alumnado con (dis)capacidad reciben el nombre de “Classe d’intégration scolaire” (CLIS) en centros de Educación Primaria y “Unité pédagogique d’intégration” (UPI) en Educación Secundaria (García, 2014). Estas aulas especializadas tienen una ratio máxima de doce alumnos y están atendidas por un maestro o profesor especialista en Educación Especial quien desarrolla una respuesta educativa adaptada a las

necesidades individuales de los discentes escolarizados en las mismas. Así, cada estudiante debe alcanzar los objetivos y competencias determinados en su Plan de Educación Individual (PEI) mediante intervenciones específicas y adecuadas a sus necesidades educativas especiales

Este tipo de aulas tienen el objetivo de que el alumnado destinatario pueda aprender y compartir tiempos y espacios comunes en las clases ordinarias, a fin de mejorar su socialización e inclusión con el resto de iguales del centro educativo. Además, este tipo de aulas se distribuyen en los centros regulares siguiendo criterios geográficos, teniendo en cuenta las limitaciones para el transporte y la movilidad del alumnado destinatario.

Igualmente, en el territorio francés, podemos diferenciar diferentes tipos de aulas especializadas en centros normalizados según el tipo de alumnado al que escolaricen:

- Tipo 1: Aulas destinadas al alumnado con (dis)capacidad mental o cognitiva con o sin trastornos asociados.
- Tipo 2: Aulas destinadas al alumnado con (dis)capacidad auditiva con o sin trastornos asociados.
- Tipo 3: Aulas destinadas al alumnado con (dis)capacidad visual con o sin trastornos asociados.
- Tipo 4: Aulas destinadas al alumnado con (dis)capacidad motriz con o sin trastornos asociados, así como para el alumnado con (dis)capacidad múltiple.

En el Reino Unido también se desarrollan unidades especiales dentro de centros educativos ordinarios, las cuales están destinadas a estudiantes en situación de (dis)capacidad, autismo u otras dificultades de aprendizaje. Estas aulas reciben el nombre de “Unidades Designadas” (en inglés, *Designated Units*) o “SRP” (en inglés, *Special Resourced Provisión*) (Department for Education of United Kingdom, 2015).

Como se establece en la normativa, los alumnos escolarizados en las “Designated Units” o “SRP” del Reino Unido, compartirán espacios y aprendizajes junto a sus compañeros de las aulas regulares en Educación Física, Ciencias Sociales, otras asignaturas a la que pueda asistir un alumno y en todas aquellas actividades comunes del centro escolar. Estas aulas tienen la finalidad de que los alumnos con necesidades educativas especiales, escolarizados en el seno de centros ordinarios, tengan un espacio “tranquilo” en el que puedan pasar todos los momentos que necesiten fuera de las aulas compartidas. Por tanto, estas aulas especializadas en los centros regulares brindan instalaciones especializadas adicionales en el contexto ordinario para un pequeño número de alumnos (normalmente menos de 30), que suelen tener un diagnóstico de necesidades educativas especiales

Estas aulas tienen como objeto satisfacer las necesidades específicas del alumnado destinatario, como las necesidades de habla, lenguaje y comunicación, necesidades auditivas o visuales y necesidades educativas derivadas de autismo. Con menos frecuencia, atienden al alumnado con (dis)capacidad motora o con dificultades de comportamiento.

Además, cabe destacar que existe una diferencia entre las SRP y las Unidades Designadas del Reino Unido. En las SRP los alumnos pasan la mayor parte de su tiempo (generalmente más del 50% de su horario escolar) en el interior de las clases regulares junto al resto de compañeros sin (dis)capacidad. Solo asisten a los servicios de SRP para recibir apoyo individual, para aprender una habilidad específica o para recibir apoyo médico o terapéutico. Además, a diferencia de las unidades, las instalaciones y recursos específicos de las SRP pueden estar en una misma localización (generalmente una habitación dentro del centro) o dispersas por toda la escuela para que el alumnado destinatario tenga mejor acceso a los mismos.

En el caso de las Unidades Designadas, el alumnado destinatario pasa la mayor parte de su periodo escolar en el interior de las mismas, asistiendo a las clases regulares durante unas pocas asignaturas (normalmente en Educación Física) y, también, durante las asambleas y los tiempos para el almuerzo. Por tanto, podríamos concluir que las Unidades Designadas conllevan a un menor nivel de inclusión y participación del alumnado destinatario en el contexto escolar ordinario.

En el caso de Islandia, las aulas de educación especial en centros ordinarios se ubican en centros que imparten las enseñanzas básicas y obligatorias (Artiles *et al.*, 2018). Estas aulas se ubican, normalmente, en municipios amplios y con un número elevado de población, agrupando a los estudiantes en estas unidades especiales dependiendo del tipo y grado de (dis)capacidad, aunque esencialmente escolarizan a discentes con condición autista (TEA). Por tanto, encontramos diversas aulas dirigidas a estudiantes con autismo, a escolares (dis)capacidad sensorial (auditiva o visual) y a alumnos con (dis)capacidad cognitiva grave o severa.

Las aulas de educación especial en centros regulares de Islandia, fomentan y permiten que el alumnado escolarizado en ellas comparta tiempos y espacios comunes junto a sus compañeros y compañeras de las aulas ordinarias, lo que beneficia el establecimiento de relaciones y la socialización entre todos los discentes. Además, permiten que los estudiantes en situación de (dis)capacidad, o con necesidades educativas especiales, reciban las intervenciones y tratamientos específicos según sus necesidades educativas concretas por parte de profesional cualificado, siendo su principal objetivo que los escolares alcancen el mayor grado de éxito y logro académico.

Siguiendo en el territorio europeo, en Grecia, las aulas especiales incardinadas en los entornos educativos ordinarios reciben el nombre de “Unidades de Integración” o “Salas de Apoyo”, anteriormente denominadas como “Clases Especiales”. A pesar del cambio, la modificación en la nomenclatura no conllevó cambios organizativos y metodológicos en este tipo de medida (Vlachou, 2006). Estas aulas están destinadas a la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales que, por sus capacidades y características individuales o educativas, no pueden recibir una atención óptima en el aula ordinaria a tiempo completo.

Las “Salas de Apoyo”, o “Unidades de Integración” en Grecia, operan dentro de las escuelas ordinarias e inscriben un pequeño número de alumnos (entre ocho y quince), estando atendidos por profesorado especialista en atención a la diversidad.

La asistencia a las clases ordinarias de estos escolares es, generalmente, a tiempo parcial, dependiendo de las dificultades de aprendizaje de cada alumno. Por ejemplo, un estudiante con (dis)capacidad en grado leve o moderado, puede asistir a la unidad de integración para recibir una intervención específica sólo durante unas pocas horas al día, estando el resto del tiempo escolar en el interior de su aula regular junto al resto de compañeros. En el caso de un alumno con mayores dificultades de aprendizaje, o con necesidades educativas especiales graves o severas, éste podría estar en la unidad de integración durante casi toda su jornada escolar y asistir, durante un número reducido de horas, a algunas actividades comunes desarrolladas en la clase ordinaria. En Grecia, pues, la respuesta educativa del alumnado destinatario de estas unidades especiales es flexible y adaptada a las necesidades de cada alumno en particular, ofreciendo un diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado y personalizado.

En Chipre, se desarrollan las denominadas “Unidades Especiales”, las cuales escolarizan a alumnos en situación de (dis)capacidad o con autismo dentro de los contextos educativos ordinarios. Estos estudiantes comparten, junto al resto de iguales del centro educativo, determinados tiempos y espacios comunes, como el patio, los festivales o las celebraciones. Generalmente, los escolares que se encuentran en las unidades especiales trabajan en interior de las mismas, teniendo en cuenta los objetivos planteados en un plan de estudios individual y empleando recursos didácticos (libros, materiales, tecnologías, etc.) diferentes a los usados con el resto de los pares en las aulas convencionales (Symeonidou, 2015).

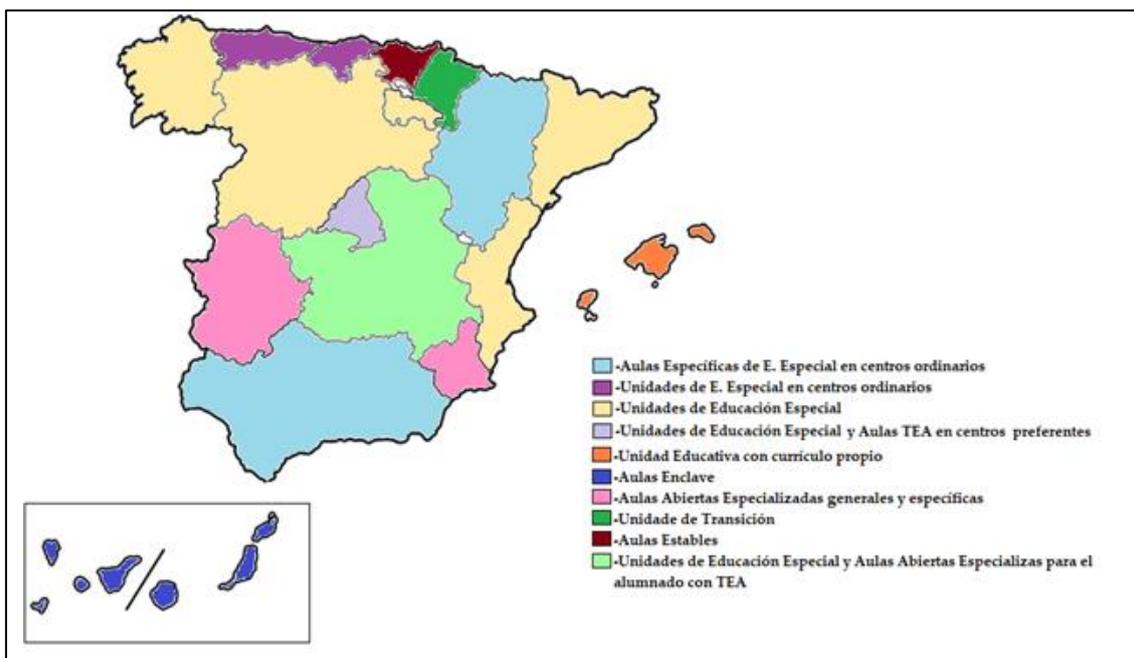
Finalmente, cabe indicar que todo el alumnado destinatario de las unidades especiales en centros ordinarios de Chipre, tiene asignada un aula de referencia, a la que asiste para realizar actividades y dinámicas conjuntas con el resto de compañeros y compañeras de su misma edad. Además, el número de horas en la que los estudiantes están presentes en sus aulas de referencia se determina en relación a las condiciones y características psicopedagógicas de los mismos y en función de su nivel de competencia curricular.

3.2.1.2. Un recorrido nacional: aulas especializadas en contextos educativos regulares

Las aulas de educación especial en centros ordinarios españoles se pueden denominar de forma diferente dependiendo del territorio o de la comunidad autónoma en la que se ubiquen. De igual modo, existen variaciones en su organización, filosofía y funcionamiento según su ubicación y la legislación pertinente. A modo de resumen, se presenta la siguiente figura en la que se exponen las distintas denominaciones que reciben estas aulas de educación especial en los distintos territorios de España (ver Figura 17):

Figura 17

Denominación de las Aulas de Educación Especial en centros ordinarios en España



Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, en este apartado se va a realizar un recorrido por los distintos territorios nacionales exponiendo las diferentes características de las aulas de educación especial ubicadas en los centros ordinarios o regulares. Para ello, se toma como referencia lo expuesto en el trabajo de Martínez *et al.* (2019):

-En las *Comunidades Autónomas de Asturias, Castilla y León, Cantabria y La Rioja*, las aulas de educación especial reciben el nombre de “Unidades de Educación Especial en centros ordinarios”, las cuales pueden ser ubicadas en centros de las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria. Cabe indicar que en estas comunidades, las unidades de Educación Especial poseen un carácter sustitutorio a los centros de Educación Especial. Además, se destinan a la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales graves y que, por sus características específicas, no puede recibir una atención adecuada en la modalidad de escolarización en aula ordinaria. Por tanto, las Unidades de Educación Especial presentan las mismas funciones que los centros de Educación Especial, no estableciéndose nada más sobre su funcionamiento u organización en la legislación vigente.

-En la *Comunidad Autónoma de Aragón* se encuentra la Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad y Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos desde un enfoque inclusivo, en la cual se introducen las Unidades de Educación Especial dentro de los centros ordinarios para aquellos discentes que presenten necesidades educativas especiales en grado 3. También, en

la Orden de 25 de junio de 2001, de Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de (dis)capacidad física, psíquica o sensorial o sobredotación intelectual de la Comunidad de Aragón, se determina que pueden desarrollarse Unidades de Educación Especial en centros ordinarios de Educación Primaria para el alumnado que presente Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y que no tenga asociada una (dis)capacidad intelectual. Además, de forma extraordinaria, se posibilita la creación de unidades especializadas en centros ordinarios para alumnos con graves trastornos de atención y que presenten un comportamiento perturbador.

De cualquier modo, se tiene el objetivo de que la escolarización del alumnado en las unidades especializadas tenga un carácter transitorio, fomentando la presencia y la participación de estos alumnos, al máximo posible, en las actividades comunes organizadas por el centro educativo. En cuanto a las unidades en centros ordinarios de la etapa de Educación Secundaria, será obligatoria la elaboración de la programación con el conjunto de actuaciones establecidas para atender al alumnado con necesidades educativas especiales y su incorporación en los proyectos curriculares de centro. Así, la legislación determina que es función de todo el profesorado planificar y fomentar la organización de actividades conjuntas para todos los estudiantes, a fin de garantizar oportunidades de interacción social. De cualquier modo, las unidades de Educación Especial en los centros regulares llevan a cabo, con el alumnado destinatario, las mismas funciones que los centros de Educación Especial. Por consiguiente, en las unidades especializadas se realizan las adaptaciones curriculares que se precisen en relación a la edad del alumno y a su desarrollo educativo y evolutivo, siguiendo las mismas prioridades que las existentes en los centros de Educación Especial.

-En la *Comunidad de Andalucía*, las aulas especializadas en centros regulares se denominan como “Aulas Específicas de Educación Especial en centros ordinarios”. Tal y como se establece en el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, las aulas específicas están destinadas a la escolarización del alumnado con necesidades especiales permanentes que requieren adaptaciones significativas y en grado extremo de la mayoría de áreas del currículo oficial que le corresponda por su edad.

Además, se indica que los alumnos pueden estar emplazados en estas aulas hasta los dieciséis años, pudiéndose prorrogar su escolarización hasta los veinte dos. En relación a la ratio de alumnos por aula, no se especifica un número exacto, sino que esta dependerá de las necesidades y características del alumnado. En cuanto a los objetivos de las aulas específicas, estas deben desarrollar los mismos que los perseguidos en los centros de Educación Especial, pero incentivando la mayor inclusión posible de los alumnos destinatarios en las actividades extraescolares o complementarias del centro educativo. Así, las aulas específicas en centros ordinarios son una alternativa para mantener en los ambientes regulares a aquellos alumnos que, por sus condiciones individuales, no pueden ser atendidos en el seno de las aulas

ordinarias, permitiendo la interacción con el resto de compañeros en diversas actividades llevadas a cabo en el centro educativo.

Haciendo mención a las adaptaciones curriculares, estas se deben llevar a cabo según la edad cronológica del alumno y su proceso evolutivo y educativo, siguiendo las mismas prioridades que las seguidas en los centros de Educación Especial. La principal diferenciación se encuentra en la adopción de medidas de atención a la diversidad para fomentar el proceso de inclusión del alumnado destinatario en los centros ordinarios, asegurando la creación de espacios y tiempos compartidos para toda la comunidad educativa. De forma extraordinaria, en aquellas localidades geográficas donde no haya oferta de aulas especializadas ubicadas en centros ordinarios de educación secundaria, se podrá continuar con la escolarización del alumnado en aulas específicas de Educación Especial en centros regulares de Educación Primaria.

-En la *Comunidad Autónoma Canaria*, las aulas de educación especial en centros ordinarios se denominan “Aulas Enclave”, obteniendo dicha denominación a partir de su localización física, al tratarse de aulas cuyo “enclave” está en un centro educativo ordinario de Educación Infantil, Primaria o Secundaria. En el Decreto 104/2010 de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias, se define a las Aulas Enclave como comunidades de escolarización ubicadas en centros ordinarios en las que se ofrece una respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas que requiere de adaptaciones muy significativas en la mayoría de áreas o materias del currículo y que precisa de la aplicación de recursos extraordinarios. De igual modo, se señala que la escolarización de estudiantes en esta modalidad tiene un carácter reversible y revisable, teniéndose en cuenta los cambios que se puedan producir durante el desarrollo del alumno y en el progreso de sus necesidades educativas.

Además, la escolarización del alumnado en las Aulas Enclave en esta comunidad puede extenderse hasta los veintiún años de edad. En relación a la ratio por aula, no se determina un número fijo de alumnos, sino que este dependerá de las necesidades educativas de los discentes destinatarios. Para realizar los agrupamientos del alumnado, se consideran las condiciones y características de cada uno de ellos, sus niveles de competencia, su nivel cognitivo, el tipo de (dis)capacidad que presentan, sus necesidades educativas especiales, etc. Igualmente, se establece que el Equipo Docente de las Aulas Enclave debe estar integrado por profesionales especialistas como: profesorado de apoyo a las necesidades específicas de apoyo educativo, auxiliares técnicos educativos y maestros para talleres –según la etapa educativa-.

En definitiva, esta modalidad de escolarización tiene la pretensión de brindar una enseñanza lo más adaptada y adecuada posible a las necesidades del alumnado que presenta (dis)capacidad, cumpliendo con el principio de sectorización y llevando la medida al entorno donde habita el alumnado destinatario.

-En la *Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha*, en el Decreto 138/2002, de 8 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del

alumnado, se definen las “Aulas de Educación Especial en centros ordinarios” como un medio de respuesta más normalizado y abierto para el alumnado con necesidades educativas especiales permanentes derivadas de (dis)capacidades psíquicas (moderadas, severas y profundas), graves alteraciones de personalidad y plurideficiencias. Cabe señalar que estas unidades toman el mismo referente curricular que los centros específicos de Educación Especial, pero con la diferencia de que se fomentará la participación del alumnado escolarizado en todas las actividades que desarrolle el centro educativo ordinario y en las que se impulse su integración.

También, en esta misma comunidad, en enero del año 2014, se crean las denominadas “Aulas Abiertas Especializadas” dirigidas al alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA). Estas aulas están integradas por una ratio máxima de cuatro o seis alumnos en Educación Infantil y Primaria y por una ratio de cuatro a siete estudiantes en Secundaria. En cuanto a los profesionales que atienden las aulas abiertas se encuentran: un maestro especialista en pedagogía terapéutica (PT); un maestro especialista en audición y lenguaje (AL) y un Auxiliar Técnico Educativo (ATE). Finalmente, se expone que el objetivo que se persigue con esta medida es que el alumnado destinatario esté el menor tiempo posible, y el estrictamente necesario, en el aula especializada, favoreciendo que este pase la mayor parte de la jornada lectiva incluido en su aula ordinaria y junto a sus compañeros de referencia.

-En el caso de la *Comunidad Autónoma de las Islas Baleares*, las aulas de educación especial en centros ordinarios se crearon en la década de los noventa y se denominaron como “Aulas Sustitutorias de Centro Específico”. No obstante, en la actualidad, y tal y como se establece en la Orden de la Consejera de Educación y Cultura, de 20 de enero de 2009, por la cual se regula la creación y el funcionamiento de las unidades educativas con currículum propio en centros ordinarios para los niveles obligatorios, estas unidades poseen un currículum particular y un carácter independiente de los centros de Educación Especial. Así, esta modalidad de escolarización se dirige al alumnado que presente necesidades educativas especiales derivadas de (dis)capacidad intelectual –con comorbilidad o no de un trastorno de la personalidad-, Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), (dis)capacidad motora o plurideficiencia, los cuales no puedan seguir el desarrollo curricular dentro del aula ordinaria pero que sí estén en condiciones de beneficiarse de actividades y dinámicas desarrolladas dentro del centro educativo regular.

Haciendo mención a la ratio, se determina que el número máximo de estudiantes, por unidad educativa con currículum propio en un centro ordinario, es de siete. No obstante, la ratio de alumnos puede reducirse en el caso de que los estudiantes de la unidad presenten necesidades educativas especiales derivadas de (Dis)capacidad Motora, Trastorno del Espectro Autista (TEA) o Trastorno grave de la Personalidad. Igualmente, cabe destacar que los centros ordinarios que cuenten con estas unidades con currículum propio, obtendrán un carácter de atención preferente para los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) del sector y en el caso de no contar con un profesional de la orientación en el centro.

En relación al Equipo Docente de la unidad con currículo propio, y siguiendo con lo establecido en la legislación, este debe estar conformado por un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), quién será el tutor de la unidad y, también, por un Auxiliar Técnico Educativo (ATE). De igual forma, tanto el maestro especialista en Audición y Lenguaje (AL) como el fisioterapeuta del centro con carácter ordinario, desarrollarán un horario de atención proporcional para responder a las necesidades de aquellos alumnos de la unidad que lo precisen. En el caso de que se considere oportuno, podrán participar otros docentes del centro dentro de esta unidad educativa.

-En la *Comunidad Valenciana*, las aulas especializadas en centros ordinarios reciben el nombre de “Aulas Específicas de Educación Especial” según el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. Así, estas aulas están dirigidas al alumnado que requiere de adaptaciones curriculares muy significativas que se alejen en grado extremo del currículo común. De este modo, las Aulas Específicas de Educación Especial suponen una modalidad de escolarización a valorar para aquellos alumnos que no puedan recibir una adecuada respuesta educativa y una atención individualizada dentro del aula ordinaria. Además, los centros que cuenten con este recurso extraordinario deben incorporar en su Proyecto Educativo (PE) de centro y en su Plan de Atención a la Diversidad (PAD) los objetivos a alcanzar para el alumnado destinatario a fin de lograr su máxima integración en el entorno ordinario.

Cabe resaltar que en la Comunidad Valenciana también existen, dentro de la modalidad de escolarización combinada, las denominadas como “Aulas de Comunicación y Lenguaje” (CyL), definidas como unidades específicas de educación especial en centros ordinarios, las cuales presentan un carácter experimental. Estas se dirigen a brindar una respuesta educativa adaptada a las necesidades específicas de los alumnos que presentan un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) o un Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Siguiendo las aportaciones de Bellver *et al.* (2009), las Aulas de Comunicación y Lenguaje se estructuran por rincones de aprendizaje, empleando la organización por rutinas y la inclusión de apoyos visuales para la intervención con el alumnado.

-En la *Comunidad Autónoma de Extremadura*, las aulas de Educación Especial en centros ordinarios se denominan como “Aulas Abiertas Especializadas”, las cuales se regulan en la Orden de 6 de julio de 2012 por la que se crean aulas abiertas especializadas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura y se regula su organización y funcionamiento. Estas aulas se destinan a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes asociadas a (dis)capacidad intelectual severa, (dis)capacidad motora grave asociada a (dis)capacidad psíquica, (dis)capacidad psíquica con alteración grave de comunicación, pluridiscapacidad, trastorno del espectro autista y otros trastornos generalizados del desarrollo.

Las aulas abiertas especializadas se diferencian en dos tipos dependiendo de las características del alumnado. Por un lado las aulas abiertas generales (para el

conjunto de alumnos que reúne las necesidades educativas que se han mencionado) o aulas abiertas específicas en las que se escolariza según la tipología del alumnado, diferenciando:

- Aulas abiertas específicas que escolaricen de forma preferente al alumnado con (dis)capacidad motora severa con comorbilidad de una (dis)capacidad intelectual moderada o severa y con graves problemas de comunicación.
- Aulas abiertas específicas que escolaricen de forma preferente al alumnado con (dis)capacidad sensorial, auditiva severa o visual severa, y con otras (dis)capacidades asociadas –o con cualquier otra condición en la que coincidan un número suficiente de alumnos para conformar el aula-.
- Aulas abiertas específicas que escolaricen de forma preferente al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) o con otros Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), con comorbilidad de (dis)capacidad intelectual en grado severo.

Para que un centro educativo de la Comunidad de Extremadura pueda disponer de un aula abierta, este debe contar, como requisito mínimo e indispensable, con un mínimo de 3 alumnos que reúnan las condiciones anteriormente expuestas, con un espacio idóneo para su desarrollo (con aseos adaptados, buenas condiciones de accesibilidad tanto al centro como a las aulas y a los distintos espacios comunes) y, también, con los profesionales educativos adecuados.

En referencia al Equipo Docente de las Aulas Abiertas Especializadas, este está conformado, de forma general, por un profesor especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) quien será el tutor del grupo, por un profesor especialista en Audición y Lenguaje (AL) con una dedicación horaria que dependerá de las necesidades del grupo de estudiantes y por un Auxiliar Técnico Educativo (ATE), u otro profesional que tenga la debida cualificación y titulación y que se estime fundamental para la adecuada atención al alumnado. Igualmente, los alumnos escolarizados en las aulas abiertas pueden recibir docencia por parte de maestros especialistas de las asignaturas de: Música, Educación Física, Religión o Alternativa, las cuales pueden desarrollarse dentro del aula abierta o en la clase ordinaria de referencia (dependiendo de cómo sea la organización del centro y de las adaptaciones curriculares que precise cada discente). Además, en aquellas aulas abiertas en las que se lleve a cabo los programas de transición a la vida adulta, también se contará con un profesor especialista y técnico de servicios a la comunidad, quien podrá ejercer la labor de tutor del aula.

En referencia a la edad máxima de permanencia del alumnado en las aulas abiertas especializadas de Extremadura, cabe señalar que, de forma general, esta edad se sitúa en los catorce años en los centros de Infantil y Primaria (extraordinariamente, en los entornos rurales, se puede permanecer hasta los dieciséis años). Por tanto, el alumnado mayor de doce años debe ser escolarizado en centros de la etapa de Secundaria que cuenten con los recursos regulados para su atención educativa, pudiendo permanecer en dichas aulas hasta la edad máxima de dieciocho años. En relación a la ratio por aula, esta se establece de entre tres a seis alumnos,

dependiendo del nivel de autonomía y dependencia de los estudiantes que integran el grupo.

-En la *Comunidad de Cataluña*, se hallan diversos tipos de aulas de educación especial en centros ordinarios para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales. En primer lugar, se hallan las “Unidades de Educación Especial” las cuales son reguladas por el Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. Estas unidades se destinan a la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales pero que no puede ser atendido en el seno de un aula ordinaria y tampoco existen centros de Educación Especial cercanos a su lugar de residencia o domicilio. En estas unidades de Educación Especial, la ratio de alumnos se establece de entre tres a ocho estudiantes.

En segundo lugar, se encuentran las denominadas “Aulas Abiertas” para el alumnado de los cursos finales de la Educación Secundaria Obligatoria (de 3º y 4º de la ESO) que presentan dificultades significativas en el aprendizaje, desmotivación por el proceso de enseñanza, un bajo nivel de autoestima y absentismo escolar. Estas unidades se planifican bajo criterios de globalización de los aprendizajes fundamentales y básicos, a través de una metodología más práctica que incorpore la realización de actividades manipulativas y multisensoriales. Además, se reduce el número de docentes que intervienen con el alumnado del aula, se fomenta el trabajo cooperativo, el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y un refuerzo de la atención individualizada. También se compaginan dinámicas y actividades tanto en el aula específica como en el aula ordinaria de referencia junto al resto de compañeros. Por tanto, mediante el uso de una metodología activa, las aulas abiertas pretenden fomentar un contexto en el que el alumnado destinatario se sienta más motivado hacia su aprendizaje.

En tercer lugar, *en* la Comunidad Autónoma de Cataluña, se hallan las llamadas “Unidades de Apoyo a la Educación Especial” (USEE). Estas se entienden como un recurso para favorecer la atención educativa y fomentar la participación, la presencia y la integración, en los contextos ordinarios, del alumnado que presente (dis)capacidad intelectual, Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) o Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que puede ser susceptible de ser escolarizado en un centro específico de Educación Especial. Estas unidades están conformadas por el siguiente equipo de profesionales: un educador social y dos psicopedagogos. En cuanto a la ratio, se establece de entre cinco y diez alumnos por cada unidad. Igualmente, cabe resaltar que la atención al alumnado escolarizado en las USEE se puede llevar a cabo de diversos modos: en el aula ordinaria y en la unidad de apoyo en porcentajes de tiempo equivalentes; en la unidad de apoyo a tiempo completo (lo que se estima como no favorable) y; en formas de organización más flexibles pero teniendo en cuenta las actividades y dinámicas generales planificadas por el centro para todo el alumnado.

Por último y en cuarto lugar, en Cataluña se encuentran las llamadas “Unidades de Escolarización Compartida” (UEC). Estas unidades se destinan a la respuesta educativa de alumnos que presentan dificultades extremas de inadaptación

al medio escolar en la etapa de Educación Secundaria. De esta forma, las UEC permiten, de forma extraordinaria, continuar con el desarrollo de la Educación Secundaria con las adaptaciones curriculares pertinentes y en un grupo-clase con de ratio reducida. Las enseñanzas que se llevan a cabo en las estas unidades de escolarización se presentan de modo globalizado, fomentándose la aplicación práctica de las mismas. Así, con el aprendizaje práctico, se persigue una mayor inclusión laboral y social del alumnado destinatario. Igualmente, se señala que estas unidades tienen el objetivo de los estudiantes adquieran las habilidades básicas y fundamentales para su readaptación a las modalidades educativas ordinarias. Por tanto, la escolarización en ellas se produce de forma temporal y flexible, siendo evaluada y revisada de forma trimestral o a lo largo del curso académico.

-En la *Comunidad Autónoma de Madrid*, no hay ninguna normativa específica que regule la organización y el funcionamiento de aulas específicas en centros educativos ordinarios. No obstante, se ofrece esta opción si las necesidades de escolarización en los centros específicos de Educación Especial lo requieren, creándose aulas de Educación Especial en centros regulares. Dichas aulas se registrarán por el reglamento del centro en las que se localicen, siendo necesario desarrollar un proyecto para la organización y gestión de los recursos materiales y personales –el cual quedará recogido en la Programación General Anual del centro educativo-.

Dentro de la misma comunidad, es necesario hacer una especial alusión a las aulas específicas destinadas al alumnado que presenta un Trastorno del Espectro Autista (TEA). Así, los centros en los que se desarrollen dichas aulas obtendrán el carácter de “centros preferentes”, entre los que se encuentran centros de titularidad pública y de titularidad privada de las etapas de Educación Primaria y de Educación Secundaria.

-En la *Comunidad de Galicia* se encuentran las “Aulas Específicas de Educación Especial” tal y como se establece en el Decreto 229/2011, por el que se regula la atención a la diversidad de alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación. En dicha legislación, se determina que podrán crearse unidades específicas en centros ordinarios cuando se estas se entiendan como un recurso óptimo para atender a las necesidades educativas de un alumnado determinado, favoreciendo su presencia, su participación y la posibilidad de compartir tiempos y espacios en el centro regular fomentando, de este modo, su inclusión.

En referencia a la ratio, se determina que esta podrá ser de cinco estudiantes por unidad, como máximo. No obstante, la Consejería de Galicia puede modificar la ratio en relación a las necesidades que presente el alumnado. Haciendo mención a la edad máxima de permanencia en las aulas específicas en centros ordinarios, esta se sitúa en los diecinueve años. También, cabe resaltar que el alumnado escolarizado en las aulas específicas debe participar de las actividades desarrolladas en las aulas ordinarias y en las dinámicas organizadas por el centro educativo, enriqueciéndose del entorno educativo normalizado, lo que también desarrolla valores de tolerancia y respeto hacia el resto de iguales.

-En la Comunidad de Navarra, las aulas de Educación Especial en centros ordinarios reciben el nombre de “Unidades de Transición”, también denominadas como “Unidades de Currículo Especial”, siguiendo lo establecido en la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. En dicha orden, se determina que estas unidades brindan un ambiente muy estructurado y organizado, a la vez que permiten al alumnado enriquecerse de las posibilidades normalizadoras de un entorno educativo ordinario. Así, se tiene el objetivo de que los alumnos puedan participar en determinadas dinámicas junto al resto de compañeros del centro y, de forma simultánea, recibir una enseñanza adaptada en un aula específica (en la que se trabaje la autonomía, la transición a la vida adulta y habilidades laborales).

El alumnado destinatario de las “Unidades de Currículo Especial” es aquel que presenta (dis)capacidad intelectual con un déficit ligero o medio. Por consiguiente, el cociente intelectual será la variable que determine la escolarización en dicha modalidad educativa. Haciendo mención a la ratio, esta se sitúa entre tres y siete discentes por unidad. En relación a la edad máxima de permanencia, esta puede ser hasta los veintiún años en aquellas unidades de la etapa de Educación Secundaria.

-En la *Comunidad del País Vasco*, las aulas de Educación Especial en centros ordinarios reciben el nombre de “Aulas Estables”, según el Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora. Así, en dicha legislación se determina que, siempre que sea posible, la escolarización del alumnado se desarrollará a través de aulas ordinarias y, solo en los casos necesarios, mediante unidades de educación especial o aulas estables dentro de centros ordinarios. De este modo, el alumnado destinatario de las aulas estables es aquel que presente (dis)capacidad psíquica grave y permanente y que precise de una ayuda constante y de un currículo adaptado no compatible con el currículo común y ordinario.

Como se determina en la legislación, se trata de aulas dotadas con los recursos materiales y personales necesarios para responder a las necesidades específicas del alumnado anteriormente citado, pero sin perjuicio de su integración y participación en las actividades generales del centro. En definitiva, estas aulas están dirigidas al alumnado que requiere de una atención muy específica e individualizada y de un currículo muy diferenciado, sobre todo en Educación Secundaria, a fin de desarrollar un proceso de tránsito hacia la vida adulta. De esta forma, el alumnado que presente necesidades educativas especiales que no cumpla con los requisitos mínimos para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria, podrá acceder y verse beneficiado de una formación educativa adaptada y que le permita acceder al mundo laboral. Se señala que la permanencia en esta formación educativa adaptada puede prolongarse hasta los veinte años de edad.

En cuanto a la ratio por aula, esta se establece entre cuatro y cinco dependiendo de las condiciones del alumnado destinatario. Igualmente, se expone que, además de contar con los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y en Audición y Lenguaje (AL), el Departamento de Educación del País Vasco,

asegurará una dotación suficiente de profesionales para responder al alumnado con necesidades educativas especiales

Para finalizar, es importante señalar que las medidas dirigidas a la creación de aulas especiales en centros ordinarios del territorio nacional pueden presentar características diferenciales.

En primer lugar, según Martínez *et al.* (2019), se hallan aquellas aulas o unidades que tienen un fin meramente sustitutorio de los centros de Educación Especial, realizando las mismas funciones que en estos (como es el caso de Cantabria, Asturias, La Rioja y Castilla y León) y en las que no existe una legislación específica que regule la organización y el funcionamiento de las unidades especiales. En el mismo sentido, aunque con existencia de una legislación específica, se encontrarían las aulas de las comunidades de Aragón, Andalucía, Galicia e Islas Baleares.

En segundo lugar, se encontrarían aquellas comunidades en las que coexisten aulas de sustitutorias de los centros de Educación Especial en centros regulares y, también, unidades específicas para el alumnado que presenta Trastorno del Espectro Autista TEA (como es el caso de la Comunidad de Madrid y Castilla La Mancha) o unidades para discentes que presentan un Trastorno Específico del Lenguaje o un Trastorno Generalizado del Desarrollo (en la Comunidad Valenciana).

En tercer lugar, entre las modalidades expuestas en el territorio nacional, se detectarían las aulas de Educación Especial en centros ordinarios que tienen como objetivo que el alumnado destinatario, el cual presenta necesidades educativas especiales graves y permanentes, se vea beneficiado de su escolarización en un ambiente educativo regular y normalizado, favoreciendo su inclusión en el mayor número de actividades comunes que sean desarrolladas para todo el centro (como es el caso de Extremadura, Navarra, Islas Canarias y País Vasco) (Martínez *et al.*, 2019).

Una vez realizado un recorrido y una descripción por los diversos tipos de aulas especializadas en los centros educativos ordinarios, tanto a nivel internacional como nacional, en el siguiente apartado se expone de forma detallada cuál es la organización y el funcionamiento de las aulas de educación especial en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, las denominadas como “Aulas Abiertas Especializadas”, por ser el marco de referencia en el que se centra el desarrollo de la presente tesis doctoral.

3.2.2. Las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia: organización y funcionamiento

Como ya se ha detallado en apartados anteriores, la medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas se lleva desarrollando en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia desde el curso lectivo 1995-1996, siendo la primera aula creada en el CEIP Micaela Sanz, situado en el Municipio de Archena (Arnaiz *et al.*, 2019, 2020). Tras su implantación, fue en el año 2010 cuando se publicó el documento legislativo

específico por el que se regula la organización y el funcionamiento de dichas aulas: Orden de 24 de mayo de 2010 por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

La justificación de la creación de AAE en centros ordinarios se encuentra en la gran diversidad de características y capacidades que presenta el alumnado con necesidades educativas especiales, siendo éstas cada vez más heterogéneas y evidentes, por lo que hace necesaria la disposición de una gran diversidad de medidas que garanticen el ajuste de la respuesta educativa a las necesidades concretas de cada estudiante. Siguiendo las aportaciones de Navarro-Barba (2002), con la creación e implantación de las AAE en la Región de Murcia se pretendían cuatro objetivos esenciales:

- a) Aumentar la calidad de vida de todo el alumnado, asegurando la incorporación social y educativa en el contexto escolar común a sus familiares y/o vecinos.
- b) Reducir y evitar largos trayectos diarios para el desplazamiento hacia el centro educativo.
- c) Paliar la masificación de los centros segregados de Educación Especial, favoreciendo una mejor organización de los recursos y una adecuada planificación de las enseñanzas, aspectos estimados esenciales para una óptima respuesta educativa a las necesidades específicas de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes.
- d) Y distribuir por zonas geográficas los recursos humanos y materiales que cuentan con dificultades para su generalización.

En la orden de 24 de mayo de 2010, y de conformidad a lo establecido en el Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Región de Murcia, las aulas abiertas son definidas como una medida específica de atención a la diversidad y de carácter extraordinario, que tienen como objetivo lograr la inclusión y la normalización del alumnado destinatario en los entornos educativos ordinarios. Dicha medida se destina específicamente al alumnado, de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, que presenta necesidades educativas especiales graves y permanentes y que requiere de un apoyo muy extenso y de adaptaciones muy significativas en la mayoría de las áreas del currículo común.

Concretamente, el alumnado al que se dirigen las aulas abiertas debe presentar necesidades educativas especiales graves y permanentes asociadas a las siguientes condiciones (Orden de 24 de mayo de 2010, p. 29335):

- I. (Dis)capacidad psíquica severa.
- II. Autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo (TGD).
- III. Pluridiscapacidad: (dis)capacidad auditiva severa o profunda asociada a (dis)capacidad psíquica; (dis)capacidad motora grave asociada a

(dis)capacidad psíquica, y (dis)capacidad psíquica con alteraciones graves de comunicación.

Además de las condiciones recientemente expuestas, en la Resolución de 30 de noviembre de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad y del Servicio Murciano de Salud, por la que se establece el Programa de Aulas Terapéuticas para el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de Trastornos Graves de Conducta (TGC), se establece que estos alumnos podrán ser escolarizados tanto en aulas abiertas especializadas como en centros de educación especial. Por consiguiente, esta tipología de alumnado también se incorpora en la clasificación de los alumnos que pueden ser destinatarios de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia.

En los casos de los alumnos que presenten las condiciones anteriormente mencionadas, la escolarización en la medida específica de las aulas abiertas se producirá solamente cuando no sea posible atender a sus necesidades educativas especiales en la modalidad de las aulas ordinarias, siendo esta la escolarización prioritaria para todo el alumnado.

Cabe destacar que, según se establece en la legislación, la enseñanza del alumnado de las aulas abiertas se fundamentará en los principios de inclusión, normalización y no discriminación, lo que supone garantizar su acceso, la permanencia, la igualdad y la equidad de oportunidades. Por tanto, las aulas abiertas se establecen como una opción educativa que fomenta la inserción social y comunitaria de aquel alumnado que, a pesar de presentar necesidades educativas muy específicas y de requerir un apoyo extenso y generalizado, puede verse beneficiado de su presencia, participación y aprendizaje en las dinámicas y actividades que se desarrollan en los entornos educativos ordinarios (Arnaiz *et al.*, 2020; Martínez *et al.*, 2019).

En alusión a los tipos o modalidades de Aulas Abiertas Especializadas, se expone que estas pueden ser genéricas o específicas, tal y como se establece en el artículo 28.5 del Decreto 359/2009, de 30 de octubre, de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Así, las aulas abiertas genéricas son aquellas dirigidas a la escolarización de alumnos con distintos tipos de (dis)capacidad, mientras que las aulas abiertas específicas se destinan a la escolarización de alumnos que presenten una pluridiscapacidad específica, pudiéndose diferenciar (Orden de 24 de mayo de 2010):

- Aulas abiertas específicas para la escolarización del alumnado que presente, preferentemente, Trastorno del Espectro Autista (TEA) y otros Trastornos Generalizados del desarrollo, con comorbilidad de (dis)capacidad psíquica.
- Aulas abiertas específicas para la escolarización del alumnado que presente, preferentemente, (dis)capacidad auditiva severa o profunda o con implante coclear y otras (dis)capacidades asociadas, que tenga graves dificultades en la comunicación y que necesite de un sistema aumentativo y/o alternativo para su interacción social y para su desarrollo cognitivo.

- Aulas abiertas específicas para la escolarización del alumnado que presente, preferentemente, (dis)capacidad motora severa, asociada a una (dis)capacidad mental y con grandes dificultades de comunicación.

No obstante, a pesar de que en la legislación se establece la diferenciación entre la modalidad de aulas abiertas genéricas y específicas, en los últimos años, y debido al crecimiento del número de alumnos que están siendo escolarizado en las aulas abiertas, la tendencia se dirige a la conversión y el desarrollo de aulas abiertas genéricas en las que se brinde respuesta a alumnado con (dis)capacidades y necesidades educativas heterogéneas. De este modo, se abre la posibilidad a un mayor número de alumnos de estar escolarizados, independientemente del tipo de (dis)capacidad que presenten, en el aula abierta especializada más cercana a su domicilio, favoreciendo el principio de sectorización al acercar los servicios educativos disponibles al entorno geográfico del sujeto o sujetos sociales que lo demanden.

Al respecto, en el Artículo 5 de la Orden de 24 de mayo de 2010, se determina que:

Quando las necesidades de escolarización lo aconsejen, la Comisión Específica de Escolarización dispondrá, previo conocimiento del centro público, la transformación de las aulas abiertas específicas en genéricas y viceversa, debiendo existir conformidad en el caso de los centros privados concertados que participen en el proceso de admisión (p. 29336).

En cuanto al proceso de adscripción en la medida de las AAE, este se realiza mediante la Comisión Específica de Escolarización. Este procedimiento sigue las siguientes pautas o fases (Caballero *et al.*, 2020):

- I. La solicitud de admisión de un alumno con necesidades educativas especiales en el AAE en un centro educativo ordinario, se pone en conocimiento del Servicio de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) pertinente (Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica General, equipo de Atención Temprana o Específico del Sector del lugar donde se ubica el colegio o instituto) mediante el director del centro educativo donde los progenitores hayan presentado la demanda de admisión, o en el centro en el que alumno esté ya escolarizado.
- II. El EOEP correspondiente pasa a completar el dictamen de escolarización, debiendo realizar la evaluación psicopedagógica del alumno junto con el Equipo Específico (según las necesidades educativas especiales concretas del estudiante). De esta manera, se asegura que la evaluación de las necesidades del alumno, así como su propuesta de escolarización se realice, al menos, por dos profesionales integrantes de los servicios de orientación.
- III. El EOEP correspondiente transmitirá la información a los progenitores, o representantes legales, sobre la evaluación psicopedagógica del alumno. También, sobre los centros educativos de la zona geográfica (municipio o comarca) que disponen de AAE, tanto de titularidad pública como concertada y, por último, de la propuesta de la modalidad de escolarización determinada por los profesionales.

- IV. Los progenitores o tutores legales del alumno deberán exponer y verificar, por escrito, su opinión sobre la propuesta de escolarización. De este modo, deben dar a conocer si están de acuerdo o en desacuerdo con la modalidad de escolarización contemplada, previamente, en el dictamen de escolarización.
- V. El EOEP correspondiente trasladará el dictamen y la decisión de escolarización de los progenitores, o tutores legales, al directivo del centro educativo en el que se haya presentado la solicitud de escolarización, en el caso un caso de primera escolarización, o al directivo del centro donde el alumno ya esté emplazado.
- VI. El directivo encargado del centro educativo enviará a la comisión específica de escolarización el dictamen de escolarización, la decisión de los progenitores (o tutores legales) y la hoja de solicitud pertinente. Este proceso se debe realizar durante los tres días siguientes a la finalización del periodo abierto para la escolarización.
- VII. La comisión específica tramitará la escolarización del discente en la modalidad escolar propuesta, en este caso en una AAE, siempre con el beneplácito de los progenitores o tutores legales del alumno.

A continuación, haciendo alusión al funcionamiento de las aulas abiertas, se expone que la permanencia del alumnado en las unidades ubicadas en centros de Educación Infantil y Primaria podrá ser, generalmente, hasta los dieciséis años de edad. No obstante, si existe una propuesta extraordinaria de prolongación, la permanencia en las aulas abiertas en esta etapa podrá ser hasta los dieciocho años.

De esta forma, el alumnado que haya cumplido los doce años de edad, generalmente se escolarizará en un centro de educación secundaria, público o concertado, que disponga de esta medida específica. De forma extraordinaria, en el caso de que en una zona geográfica concreta no se disponga de la medida en un centro de Educación Secundaria, y no haya posibilidad de implantar la misma, los alumnos destinatarios se podrán emplazar en un aula abierta de un centro de Educación Primaria.

Como regla general, en las aulas abiertas ubicadas en centros de Educación Secundaria de centros de titularidad pública, o en centros de titularidad concertada que cuenten con dicha etapa, se impartirán las enseñanzas correspondientes a los cuatro cursos últimos de la Educación Básica Obligatoria (EBO) para los discentes con necesidades educativas especiales. En cuanto a la edad máxima de permanencia en las aulas abiertas de la etapa de Secundaria, esta se establece hasta los dieciocho años.

Igualmente, en los centros públicos y privados concertados que impartan enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria y que cuenten con aulas abiertas especializadas, podrán desarrollar los Programas Formativos para el desarrollo de Proyectos de Vida Inclusivos. Concretamente, estos programas están destinados a aquellos alumnos que tengan cumplidos los dieciséis años, o los cumplan en el año natural en que los inician, y hayan cursado la enseñanza básica en unidades o centros de educación especial, como es el caso del alumnado destinatario de las aulas

abiertas especializadas (Orden 31 de julio de 2018 por la que se regulan los programas formativos para el desarrollo de proyectos de vida inclusivos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia).

Respecto a la participación y la presencia del alumnado de las aulas abiertas especializadas junto al resto de compañeros del centro ordinario, cabe indicar que estos tienen asignada un aula ordinaria de referencia. Esta aula debe ser la que corresponda al alumno por su edad cronológica o por su nivel de competencia curricular (pudiendo ser hasta dos cursos por debajo de su edad). Así, siempre que sea posible, el alumnado acudirá al aula de referencia a realizar diferentes actividades, adecuadamente planificadas, teniendo en cuenta las adaptaciones del currículo que precise. Con tal fin, en el caso de que fuera necesario, el discente puede estar acompañado en el aula ordinaria de algún profesional adscrito al aula abierta especializada (Orden de 24 de mayo de 2010). De igual forma, el alumnado de las aulas abiertas deberá compartir con el resto de los estudiantes del centro todos los espacios y tiempos comunes (recreos, comedor, festivales, actividades extraescolares, etc.) según las oportunidades que ofrezca la planificación de las mismas. Con ello, se persigue fomentar la máxima inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales que precisa de apoyo extenso y generalizado y de adaptaciones curriculares muy significativas, en la dinámica general del centro escolar.

En relación a los recursos humanos docentes y de atención complementaria que asisten a las aulas abiertas especializadas, se establece que, de forma general, estas unidades serán atendidas por un maestro especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), quien ejercerá la labor de tutor del grupo, dedicando al aula abierta la totalidad de su horario lectivo. Además, se contará con un maestro especialista en Audición y Lenguaje (AL) quien atenderá al aula abierta en el horario que corresponda según las necesidades y con un Auxiliar Técnico Educativo (ATE) que se responsabilizará del alumnado en el comedor escolar durante los momentos previos y posteriores a la comida (en el caso de existir este servicio en el centro). También es relevante señalar que, según la legislación vigente, en el caso de que el tutor del aula abierta cuente con destino definitivo en el centro educativo, se asegurará la continuidad y permanencia con el mismo grupo de estudiantes durante todo el ciclo o tramo.

En aquellos casos de que el aula abierta sea un aula específica, destinada a la escolarización del alumnado en situación de sordera o (dis)capacidad auditiva, el tutor del aula abierta será un maestro especialista en AL o PT que posea conocimientos extensos de la Lengua de Signos Española (LSE) y que haya sido adecuadamente acreditado en relación a la legislación vigente.

Además, se resalta que el alumnado escolarizado en las aulas abiertas recibirá docencia por parte de los docentes especialistas de las asignaturas de Artística, Educación Física, Religión o Alternativa. Igualmente, si el equipo de profesionales lo estima apropiado para el desarrollo del alumno, este podrá recibir docencia por parte de otros especialistas del centro (Lengua Extranjera, Ciencias Sociales, Lengua Castellana, Matemáticas, etc.). Estas materias podrán llevarse a cabo en el aula abierta especializada o en el aula ordinaria de referencia junto al resto de compañeros,

dependiendo de la adaptación curricular del alumno y de la organización establecida en el centro escolar. Estos profesionales educativos, junto al PT y el AL, conformarán el Equipo Docente del aula abierta especializada. Este equipo de profesionales realizará sesiones de coordinación, levantándose un acta y realizándose un adecuado seguimiento.

Igualmente, el alumnado de las aulas abiertas podrá ser atendido por apoyos específicos, a través de programas complementarios, en los que participen otras administraciones o asociaciones externas, sin ánimo de lucro, que puedan aportar beneficios al desarrollo del alumnado.

En la normativa vigente se determina que los centros educativos en los que se ubiquen las aulas abiertas especializadas tendrán una atención sistemática del orientador del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) del sector que corresponda y del Departamento de Orientación (en el caso de existir este servicio en el centro). Además, se contará con la colaboración complementaria de los Equipos de Orientación específicos y se tendrá como referencia el centro de Educación Especial y de recursos al que se pertenezca (Orden de 24 de mayo, 2010).

En dicha normativa también se alude a la formación de los profesionales involucrados en las aulas abiertas especializadas. Así, se determina que los profesionales de los centros que cuenten con estas aulas se tendrán en cuenta en los planes de formación del profesorado, siendo destinatarios del diseño de actividades específicas o de actividades de sensibilización destinadas a toda la comunidad educativa.

Por último, en alusión a los documentos organizativos de las aulas abiertas, en la normativa se establece que estas contarán con una programación docente de aula, considerándose como el documento específico de desarrollo, planificación y evaluación para cada una de las áreas curriculares. Esta programación debe incluirse en la Programación General Anual del centro (PGA), concretando los objetivos, competencias básicas, contenidos, estándares de aprendizaje, elementos metodológicos y criterios y procedimientos de evaluación que sean adecuados a las necesidades educativas del alumnado. Por tanto, la programación docente se elaborará por el Equipo Docente que integra el aula abierta especializada (cuyos miembros se han mencionado con anterioridad).

3.3. ESTUDIOS SOBRE AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS

En el presente apartado se va a realizar una exposición detallada de los trabajos y estudios que se han llevado a cabo en relación a la medida de atención a la diversidad de las Aulas Abiertas Especializadas (AAE) o sobre otras medidas similares desarrolladas en el contexto internacional y nacional. Con ello, se pretende exponer los resultados más relevantes que se han obtenido contando, así, con datos empíricos que permitan contrastar los resultados de investigación de esta tesis doctoral.

Igualmente, se detallan las limitaciones que presentan las AAE en el proceso de construcción de escuelas inclusivas, equitativas y democráticas. Esta cuestión se ha tratado por diversos especialistas en el campo de estudio, cuando manifiestan que, en diversas ocasiones, las medidas extraordinarias o específicas no cumplen con el objetivo de favorecer la inclusión de todo el alumnado (Arnaiz *et al.* 2021a; Guirao *et al.*, 2020). Estimamos que alguna de estas medidas puede llegar a provocar procesos de exclusión educativa y social, ya que los alumnos destinatarios reciben una respuesta educativa paralela a la modalidad ordinaria, sin cumplirse los principios de presencia, participación y éxito escolar en las aulas comunes y regulares (Alcaraz y Arnaiz, 2020; Arnaiz y Caballero, 2020; Echeita *et al.*, 2019; Sandoval *et al.*, 2019).

3.3.1. Estudios realizados sobre aulas de educación especial en centros ordinarios del entorno internacional

El Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con (Dis)capacidad determinó que en el sistema educativo español se continúa con un sistema estructural causante de exclusión y segregación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. El comité pone de manifiesto que el sistema nacional presenta barreras para una educación inclusiva ya que el alumnado en situación de (dis)capacidad o con otros trastornos graves -sobre todo en aquellos casos en los que se necesitan adaptaciones curriculares muy significativas-, queda relegado en un sistema educativo paralelo en Centros de Educación Especial o en unidades de educación especial dentro de los centros ordinarios (Alcaraz y Arnaiz, 2020). Siguiendo las aportaciones de estos autores, en la actualidad, el ritmo porcentual de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias es menor que el de escolarización en unidades de educación especial -ya sea en centros especiales o en unidades específicas dentro de centros ordinarios-.

Tal y como señala el Consejo Escolar del Estado (2019), en el territorio español existen un total de 1704 aulas abiertas especializadas o unidades especiales en centros ordinarios. Sin embargo, y a pesar de que este número sigue una tendencia creciente, destaca que son escasas y limitadas las investigaciones realizadas sobre la eficacia, los resultados, el funcionamiento y la organización de las unidades de educación especial en centros regulares (Arnaiz *et al.*, 2021a).

A continuación, se va a hacer una descripción y una exposición de las pocas investigaciones que se han realizado, tanto en el contexto internacional como nacional, en las que se analizan diversos aspectos referidos a las unidades de Educación Especial dentro de los centros ordinarios.

En cuanto a los estudios internacionales, realizados fuera de nuestras fronteras, que tratan el tema de la escolarización del alumnado en aulas o unidades de educación especial en centros ordinarios, se señala el trabajo de Nes *et al.* (2017). En este se analizan los procesos de exclusión escolar del alumnado con (dis)capacidad o dificultades de aprendizaje que estudian dentro de escuelas especiales y ordinarias en

centros de Italia y Noruega, considerados como unos de los países con mayor trayectoria en el proceso de inclusión educativa.

Los autores anteriormente mencionados señalan de forma contundente que el hecho de escolarizar a los alumnos en situación de (dis)capacidad o con otras dificultades en centros de educación especial se entiende como una “expulsión” clara y directa de estos estudiantes de los contextos ordinarios e inclusivos pero que, incluso aun siendo estos escolarizados en centros regulares, se pueden seguir produciendo procesos de expulsión y exclusión educativa, como se muestra en la siguiente tabla. Además, en su trabajo reconocen cuatro posibles situaciones de exclusión educativa según razones externas e internas al centro o al aula –siendo una de estas situaciones la escolarización en unidades de Educación Especial dentro de un centro ordinario- (ver Tabla 11):

Tabla 11

Situaciones de expulsión o exclusión educativa

Procesos de exclusión y expulsión	Razones internas al centro o la clase	Razones externas al centro o a la clase
Cuando escolarización produce fuera de la escuela ordinaria	la se la Expulsar o excluir de la escuela y escolarizar en centro de Educación Especial por una situación de (dis)capacidad. Se escolariza al alumnado en una escuela de Educación Especial debido al hecho de que la escuela no ofrece una enseñanza adecuada para estos alumnos.	Abandono de la escuela ordinaria debido a la incorporación temprana al mundo laboral o a actitudes de la familia.
Cuando escolarización produce dentro de la escuela ordinaria	la se la Excluir de la clase ordinaria a algunos estudiantes debido a las actitudes de los profesores y del resto de profesionales educativos. También, excluir del aula ordinaria debido a la imposibilidad de acceso de algunos estudiantes a los planes de estudio diseñados.	Escolarizar al alumnado en una unidad o aula de Educación Especial dentro de un centro ordinario debido a la implantación de dicha aula y al hecho de que esta es atendida por profesionales especializados.

Fuente: Nes *et al.* (2017).

En las conclusiones del estudio expuesto, los autores señalan que los procesos de expulsión o exclusión educativa no son un fenómeno marginal en Italia o Noruega. Este hecho lo fundamentan a partir la información procedente de bases estadísticas nacionales, en las que se pone de manifiesto que algunos estudiantes abandonan las aulas ordinarias y dejan de estar presentes en las mismas pues se incorporan a modalidades alternativas de aprendizaje que están disponibles sólo para un tipo de alumnado concreto, como es el caso de las aulas especiales en centros ordinarios.

Igualmente, verifican que la categorización de estudiantes como “alumnos que requieren de una educación especial” podría estar siendo utilizada por escuela y por los maestros regulares para transferir la responsabilidad educativa de estos alumnos a los profesionales especialistas en educación especial. De esta forma, plantean la hipótesis de que la expulsión o exclusión educativa puede atribuirse a dicha delegación de responsabilidades, la cual se ve constatada claramente en dos fenómenos:

- Algunos profesores de aulas regulares prefieren salas de apoyo separadas para que los alumnos con mayores dificultades realicen intervenciones específicas.
- Algunos profesores ordinarios llegan a expulsar de su clase a los alumnos de quienes no se sienten responsables, hecho que se ve reforzado en aquellos casos en los que los docentes no se ven preparados para atender a grupos muy heterogéneos (como indican diversos datos italianos).

Otra investigación de gran relevancia, del ámbito internacional, es la desarrollada por Vetoniemi y Kärnä (2019) en la que participaron cuatro alumnos en situación de (dis)capacidad permanente, de entre 13 y 15 años, que estaban escolarizados dentro de aulas ordinarias y de los cuales, uno de ellos, recibía parte de su enseñanza en un aula de educación especial. Los principales hallazgos del estudio se presentan en tres tópicos diferenciados:

1. *Historias relacionadas con el entorno escolar.* Dentro de esta dimensión se destaca la necesidad de eliminar cualquier barrera de acceso al espacio y entorno regular, habiéndose detectado limitaciones a este respecto en los centros ordinarios gracias a la información ofrecida por uno de los alumnos participantes, quien afirma haber sufrido frustración por tener que luchar por acceder a una clase por unas escaleras y sin la ayuda suficiente. Además, se pone de manifiesto cómo los participantes han detectado, en ocasiones, una falta de seguridad o formación de algunos profesionales a la hora de trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales, lo que provocaba un sentimiento de malestar o extrañeza en dichos estudiantes.

Igualmente, se ratifica cómo algunos profesores han ignorado las necesidades específicas de los alumnos con (dis)capacidad para seguir las dinámicas del aula ordinaria. Como un claro ejemplo, se expone la situación sufrida por un alumno con problemas visuales debido a que, en la distribución de los pupitres, compañeros más altos que él se ubicaron justamente delante, lo que imposibilitaba que el discente pudiera ver pizarra. Otro aspecto importante que debe ser mencionado es el hecho de que los alumnos con (dis)capacidad ratifican haber sufrido procesos de marginación o segregación por parte de sus propios compañeros en las actividades escolares. Por ejemplo, un alumno afirma que se ha sentido aislado y diferente cuando sus compañeros de clase lo rechazan a la hora de participar en juegos deportivos.

2. *Narrativas sobre emociones:* En relación a la emociones percibidas por los alumnos con (dis)capacidad que participaron en el estudio, se pone de manifiesto la detección de emociones negativas relacionadas con la

participación y la interacción social con el resto de compañeros, pues los alumnos afirman haber sentido, en ocasiones, una inaceptación. Estos sentimientos podían aparecer, por ejemplo, durante juegos deportivos en los que los compañeros no pasaban el balón al estudiante con (dis)capacidad. No obstante, en el estudio también se han detectado sentimientos positivos, los cuales se relacionan directamente con el establecimiento de relaciones cálidas y cercanas entre los discentes con (dis)capacidad y los maestros u otros profesionales. Por tanto, la aparición de estos sentimientos positivos se veía potenciada cuando los docentes creaban una atmósfera de confianza en la que se desarrollaba un sentimiento de pertenencia.

3. *Narrativas sobre fortalezas*: Dentro de este tópico se detectaron las fortalezas y beneficios que adquirirían los alumnos con (dis)capacidad al estar escolarizados, a tiempo completo o parcial, en aulas ordinarias junto al resto de iguales. Estas fortalezas se relacionaban principalmente con la aparición de sentimientos de empoderamiento, competencia, pertenencia y motivación, las cuales parecían fortalecer la participación social de estos alumnos en sus escuelas. Así, las fortalezas personales del alumnado se vinculaban tanto con el avance en sus logros académicos (o curriculares) como con la adquisición de mejores competencias individuales (por ejemplo, adquisición de habilidades sociales para relacionarse adecuadamente con compañeros y profesores).

Entre las conclusiones del estudio, se resalta que el hecho de estar integrado en un centro ordinario no supone el cumplimiento de los principios de participación social e inclusión para el alumnado en situación de (dis)capacidad. Los autores hacen hincapié en que las escuelas ordinarias deben seguir modernizándose y esforzándose para ser más receptivas a los alumnos con necesidades educativas especiales. Igualmente, resaltan la necesidad de prestar atención a las narrativas y voces de los alumnos en situación de (dis)capacidad, ya que estas permiten a los investigadores un método para comprender, fehacientemente, cómo son sus personalidades y cómo se producen realmente sus experiencias de inclusión y participación social en el ámbito de las aulas ordinarias.

En esta misma línea, debido a las importantes aportaciones que suponen para al estudio de las aulas o unidades de educación especial en centros educativos ordinarios, se hace mención a los trabajos de Avramidis (2014), Davis y Watson (2001) y Holt *et al.* (2012).

El primero de ellos, estudia las relaciones sociales que se establecen entre los alumnos con necesidades educativas especiales y sus pares de las aulas ordinarias sin (dis)capacidad (Avramidis, 2014). En esta investigación, participaron 566 alumnos de 5º y 6º grado, siendo uno de cada cinco alumnos los que habían sido diagnosticados con necesidades educativas especiales. Concretamente, estos discentes pertenecían a siete escuelas ordinarias de Inglaterra (dos de las cuales desarrollaban unidades o aulas específicas de recursos). Entre los resultados del estudio destaca cómo, en general, los alumnos en situación de (dis)capacidad, o con otras dificultades de aprendizaje, tienen las mismas posibilidades que sus compañeros sin esta condición para formar parte de un grupo y, por tanto, es igual la probabilidad

de aislamiento para todo el alumnado. De esta forma, señalan que el hecho de presentar necesidades educativas especiales no puede ser entendido como predictor de exclusión o aislamiento social, al contrario de lo que han indicado otros estudios (Cobeñas, 2020; Mañas-Olmo *et al.*, 2020).

Otra aportación de gran relevancia de esta investigación, es la existencia de diferencias en relación a las posibilidades de estar en posiciones sociales nucleares según el género de los estudiantes. De este modo, en el caso de los niños en situación de (dis)capacidad, esta condición parece no crear desventaja con respecto a los iguales sin dificultades. Sin embargo, en el caso de las niñas con (dis)capacidad, se constata cómo estas tienen más posibilidades de estar aisladas que sus compañeras sin esta condición. Los autores afirman que el hecho de que los niños con necesidades educativas especiales ocupasen más puestos centrales que las niñas en los resultados socio-métricos puede interpretarse como una consecuencia de los estereotipos de género en la Educación Primaria (más que a una causa atribuible a la propia situación de (dis)capacidad).

En el segundo de los estudios mencionados anteriormente, se realiza una investigación sobre las experiencias de jóvenes con una situación autista que están escolarizados en unidades especiales dentro de escuelas ordinarias de Inglaterra (Holt *et al.*, 2012). Entre las conclusiones del estudio, se expone que estas unidades pueden actuar como un espacio especializado y seguro para el desarrollo formativo y la respuesta educativa de los estudiantes con TEA, así como un lanzamiento para impulsar nuevas normativas sociales y comunitarias inclusivas. No obstante, las conclusiones de la investigación dejan apreciar las limitaciones que presentan las unidades de Educación Especial para la total inclusión del alumnado con condición autista en el centro ordinario, debido al hecho de que la escolarización dentro de estas aulas provoca la separación de los estudiantes “diferentes” dentro del entorno educativo normalizado y convencional.

El tercero de los trabajos que se estima de gran relevancia es el realizado por Davis y Watson (2001). En este se expone que los alumnos en situación de (dis)capacidad de centros de educación especial y de centros ordinarios poseen una característica común y que no se refiere a compartir un determinado trastorno, sino al hecho de que, en ambos casos, estos estudiantes suelen ser segregados y separados en “unidades” educativas especializadas. Así mismo, ponen de manifiesto que los niños y jóvenes en situación de (dis)capacidad son comprendidos desde perspectivas subjetivas y capacitistas, las cuales están basadas en juicios de capacidad cognitiva, física y social y, también, desde valores culturales y creencias limitantes que están presentes en los centros, en los profesionales y en el resto de la comunidad educativa. En relación, Waitoller (2020) defiende que los principios capacitistas que rigen las escuelas, y que influyen a la hora de entender a los estudiantes con (dis)capacidad, tienen que ser desmantelados.

Por ello, para avanzar hacia la plena inclusión, los autores consideran fundamental eliminar las barreras estructurales presentes en los sistemas educativos y abordar el conjunto de valores culturales y personales desde los que se entiende la (dis)capacidad. Por último, defienden la idea de que todo niño, independientemente de

su situación individual, debe ir a la escuela ordinaria de su contexto local, aunque todavía se requieren muchos cambios dentro de las escuelas “convencionales” para que los discentes con (dis)capacidad puedan disfrutar de la inclusión.

3.3.2. Estudios realizados sobre aulas de educación especial en centros ordinarios del entorno nacional

En cuanto al ámbito nacional, se señala la investigación realizada por Moriña (2010b), en la que se pone de manifiesto que los estudiantes con necesidades educativas especiales prefieren su escolarización en aulas especiales dentro de centros regulares frente a la modalidad de escolarización en aulas ordinarias a tiempo completo. Esto se debe a que las aulas especiales suponen un entorno más seguro, estructurado y cómodo para ellos, evitando la marginación o discriminación que afirman haber sufrido en los contextos ordinarios dominantes. De este modo, en el trabajo se resalta cómo los participantes en situación de (dis)capacidad, generalmente, no han encontrado en la modalidad ordinaria un entorno propicio para su aprendizaje, socialización e inclusión, sino que más bien esta modalidad ha sido causante de situaciones de marginación y exclusión educativa que han marcado su experiencia escolar –lo que justifica su preferencia por las unidades o aulas especiales-.

Este hecho coincide con los resultados obtenidos en la investigación de Mañas-Olmo *et al.* (2020) en la que participaron cuatro personas en situación de (dis)capacidad intelectual, los cuales afirman haber recibido burlas, acoso y discriminación por parte de sus compañeros de las aulas ordinarias, tanto en el colegio como en el instituto. Además, se pone de manifiesto la indiferencia del profesorado responsable ante las situaciones de marginación o exclusión sufridas. Por consiguiente, los participantes afirman que esta situación repercutió negativamente en su trayectoria académica llegando, incluso, a abandonar de la institución escolar.

Dentro del contexto nacional, resaltamos la investigación llevada a cabo por Arnaiz y Caballero (2020) perteneciente al proyecto titulado “Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia”. En esta participaron diversos agentes educativos involucrados con el desarrollo de las aulas abiertas especializadas, las cuales configuran la modalidad de escolarización en unidades especiales dentro centros ordinarios de la Región de Murcia para alumnos con necesidades educativas especiales que requieren de apoyos extensos y generalizados. Entre los resultados más relevantes del estudio destacan los siguientes:

- Los profesionales educativos involucrados valoran positivamente la existencia de aulas especializadas en los centros ordinarios, estiman que estas enriquecen a la totalidad del centro educativo.
- Los docentes afirman que las aulas abiertas favorecen el aprendizaje del alumnado destinatario y se muestran contrarios a la idea de que estos alumnos aprenderían mejor en un centro de educación especial.

- Los profesionales educativos involucrados consideran que los alumnos de las aulas abiertas ven enriquecida su socialización con el resto de alumnos al compartir tiempos y espacios comunes dentro del centro regular.
- Los estudiantes de las aulas ordinarias de referencia muestran valoraciones positivas ante la acogida y presencia de los compañeros de las aulas abiertas en el aula ordinaria.
- Un alto porcentaje de los compañeros de las aulas de referencia afirma relacionarse o participar sólo a veces con los compañeros de las aulas especializadas.
- Los discentes de las aulas abiertas especializadas muestran su satisfacción por acudir a las aulas ordinarias junto al resto de sus compañeros, además, corroboran una alta participación en aquellas asignaturas en las que están presentes.

Las autoras del estudio concluyen que, a pesar de que las aulas abiertas en centros regulares suponen mejoras con respecto a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en centros segregados de educación especial, estas no cumplen plenamente con el derecho a una educación inclusiva del alumnado destinatario. Esto se debe a que la presencia y la participación de los estudiantes en ellas escolarizados, dentro de las aulas ordinarias de referencia, se produce de forma parcial y no a tiempo completo –hecho que sería deseable y fundamental para el desarrollo de una educación inclusiva y equitativa para todos-.

También, en relación al proyecto de evaluación de las aulas abiertas en la Región de Murcia, es de gran relevancia el trabajo realizado por De Haro *et al.* (2020) en el que se recogen las voces de las familias del alumnado destinatario. En dicha investigación, los progenitores de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y que precisan de un apoyo extenso y generalizado, con adaptaciones curriculares significativas en la mayoría de las áreas del currículo común, muestran su preferencia por la escolarización de sus hijos e hijas en los centros ordinarios dentro de aulas abiertas especializadas, considerando que esta es la más favorable para su desarrollo integral.

Sin embargo, los autores corroboran que a pesar de que los padres hayan mostrado su preferencia por esta modalidad educativa, no se puede llegar a la conclusión de que todo se esté haciendo bien en relación al proceso de inclusión de estos niños y jóvenes. Así, los especialistas señalan que para lograr la plena inclusión no basta con la presencia de estos alumnos con necesidades educativas especiales en los centros educativos ordinarios, sino que se debe asegurar su participación y aprendizaje dentro las aulas y entornos regulares junto al resto de sus compañeros y compañeras.

Igualmente, formando parte del mismo proyecto de investigación que los dos estudios anteriores, se hace mención al trabajo de Arnaiz *et al.* (2021a) en el que se exponen las aportaciones de la medida específica de las aulas abiertas especializadas para el centro educativo, el profesorado y el alumnado involucrado.

En cuanto a las aportaciones de las aulas abiertas al centro educativo, los autores destacan el fomento de valores inclusivos y democráticos y el desarrollo de programas, proyectos y metodologías específicas para el alumnado con necesidades educativas especiales pero de las que pueden verse beneficiados todos los estudiantes del centro (como es el caso del proyecto de “Recreos Inclusivos” o “Patios Inclusivos”). Sin embargo, los autores indican que también se hallan barreras de la medida para el centro, estando estas relacionadas, principalmente, con las dificultades de los alumnos de las aulas abiertas para participar y estar presentes en las actividades y dinámicas de sus aulas ordinarias de referencia (en discordancia con lo establecido en la normativa vigente).

En relación a las aportaciones de la medida específica de las aulas abiertas especializadas al profesorado, los autores manifiestan una gran satisfacción por parte de los docentes especialistas hacia su propia labor docente y hacia los logros alcanzados por el alumnado. No obstante, se hace hincapié en la gran presión, el estrés y la excesiva carga de trabajo que los docentes de las aulas abiertas deben asumir para alcanzar sus objetivos. Así, los profesionales especialistas que participan en el estudio describen su labor como una tarea solitaria cuando, en realidad, la respuesta educativa al alumnado de las aulas abiertas debe ser una responsabilidad compartida y colegiada por parte de todos los docentes del centro, y no una labor individual de los maestros de Pedagogía Terapéutica (PT) y de Audición y Lenguaje (AL).

Haciendo mención a las aportaciones de las aulas abiertas al alumnado, los autores exponen que estas proporcionan diversos beneficios: una mejora de la convivencia entre estudiantes diversos; una mayor relación y socialización entre todo el alumnado del centro; la adquisición de habilidades básicas y de contenidos curriculares por parte del alumnado destinatario (lo que mejora su éxito escolar); la mejora de la autonomía del alumnado con necesidades educativas especiales y, por último; la aparición de un sentimiento de seguridad y de bienestar del alumnado escolarizado en esta medida específica.

Los autores del estudio concluyen que, a pesar de los beneficios que las aulas abiertas especializadas reportan en comparación con la escolarización del alumnado en centros de educación especial, no es posible considerar esta medida como inclusiva, ya que no garantiza plenamente los principios de participación, presencia y aprendizaje de los discentes destinatarios en las aulas ordinarias de referencia. Por tanto, según los especialistas, esta medida específica puede considerarse como un paso transitorio entre la modalidad de escolarización en centros específicos y la modalidad de escolarización en aula ordinaria a tiempo completo, siendo fundamental seguir avanzando hacia un sistema educativo más inclusivo en el que todos los estudiantes, sin excepción, puedan compartir los mismos espacios, tiempos, aprendizajes y experiencias educativas.

Los últimos trabajos que se exponen, pertenecientes al proyecto de investigación desarrollado en la Universidad de Murcia, son los de Alcaraz y Caballero (2020) y el de Caballero *et al.* (2020). En el primero de ellos, se destaca cómo la organización de los centros en las que se ubican las aulas abiertas no aseguran la

plena inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en sus aulas de referencia y en las asignaturas recomendadas por la legislación. También se detalla una limitación en la toma de decisiones, por parte de los tutores de las aulas ordinarias, sobre la adscripción del alumnado de aula abierta en su aula de referencia. En el segundo de los estudios mencionados, se reconoce la existencia de un porcentaje de alumnos que están escolarizados en las aulas abiertas y que no se corresponde con los criterios establecidos en la legislación vigente (en cuanto a las necesidades educativas especiales que presentan) y, también, la existencia de diferencias significativas en cuanto a la disposición de esta medida educativa en distintas áreas territoriales de la Región de Murcia, especialmente en la etapa de educación secundaria.

Siguiendo en el contexto nacional, se señala el estudio llevado a cabo por Artiles (2014) en el que realizó un análisis de las aulas de educación especial en centros ordinarios de la Comunidad de Canarias, las denominadas como “Aulas Enclave”. Entre las principales conclusiones de la investigación, resalta la existencia de una gran cohesión social entre los alumnos que integran el Aula Enclave, identificándose los valores de respeto, cooperación y afinidad, lo que favorece al buen clima dentro del aula especializada. Además, se indica que las situaciones de conflicto entre este alumnado son escasas y poco frecuentes.

Entre las conclusiones de esta investigación, se pone de manifiesto la importancia de la ubicación de las Aulas Enclave dentro del centro educativo para el proceso de interacción entre el alumnado escolarizado en estas unidades y el resto de compañeros de las aulas ordinarias. Así, se ratifica cómo las Aulas Enclave estudiadas se ubican cuidadosamente, posicionándolas cerca de los espacios comunes y de las aulas regulares en las que comparten tiempos todos los estudiantes (lo que se estima como un aspecto fundamental para favorecer los vínculos sociales entre todo el alumnado).

De igual modo, en el mencionado estudio, se resalta la mejora del proceso de inclusión del alumnado destinatario gracias a su participación en las dinámicas y actividades en aquellas asignaturas a las que asisten con sus compañeros de las aulas ordinarias (sobre todo en las áreas lectivas de Música y Educación Física), ya que es en estas en las que se produce una interacción social real entre todos los estudiantes. Se hace hincapié en la satisfacción que muestran los discentes por realizar este tipo de actividades junto al resto de iguales de las clases ordinarias y, también, por las relaciones sociales que se establecen entre ellos.

Sin embargo, el autor señala que estas acciones inclusivas se ven muy limitadas, puesto que son los docentes de las aulas ordinarias los que deciden si estas dinámicas inclusivas se llevan a cabo, o no, dentro sus clases y según su propia disponibilidad, hecho que imposibilita explotar totalmente la potencialidad del centro escolar para incluir al alumnado de las Aulas Enclave en más asignaturas junto con sus compañeros de referencia. Igualmente, afirma que las acciones inclusivas también se ven limitadas por el tipo de actividad que se realice y por la disponibilidad de recursos cuando los alumnos de las Aulas Enclave asisten a las aulas ordinarias. Por tanto, el éxito de las acciones inclusivas depende más de las actitudes del profesorado

y de la disposición de recursos que del propio derecho de los estudiantes de interactuar y ser incluidos en su entorno escolar.

Dentro del ámbito nacional, también exponemos el trabajo de Talavera y Gértrudix (2016), en el que se estudia la influencia de una estrategia específica - concretamente la musicoterapia- en el desarrollo comunicativo de alumnos que presentan un Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que están escolarizados en Aulas Abiertas Especializadas. Entre los resultados de la investigación, y a pesar de verificarse los beneficios que tiene la musicoterapia para el desarrollo comunicativo del alumnado con TEA, se resalta la detección de algunas barreras para el desarrollo de esta metodología o herramienta específica dentro de las Aulas Abiertas Especializadas. Entre estas barreras, los autores destacan una falta de formación del profesorado involucrado, la cual muchas veces es nula o se limita, simplemente, a la realización de cursos intensivos durante los fines de semana.

Siguiendo dentro del ámbito nacional, se estima de relevancia el estudio llevado a cabo por Peirats y Morote (2016), en el que se realiza un estudio de caso de dos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) escolarizados en un “Aula de Comunicación y Lenguaje” (CYL) en un centro ordinario de la Comunidad Autónoma Valenciana. Como conclusión de la investigación, entre otras cuestiones, los autores afirman que no se está produciendo un verdadero proceso de inclusión del alumnado con TEA del aula de Comunicación y Lenguaje pues no se está llevando a cabo, dentro del aula ordinaria, una metodología inclusiva y un diseño universal del aprendizaje que permitan responder adecuadamente a las necesidades de todo los discentes (sin necesidad de realizar adaptaciones curriculares en los elementos básicos del currículo).

Además, en otro estudio desarrollado por el equipo de estos mismos autores, se señala el papel fundamental que tiene el factor de la coordinación entre los profesionales del aula de Comunicación y Lenguaje y el aula de referencia, a fin de lograr una educación de calidad e inclusiva para el alumnado destinatario (Morote *et al.*, 2015). En este sentido, los profesionales participantes en el estudio identifican los siguientes órganos organizativos para establecer una adecuada coordinación entre el aula especializada y el aula regular: las reuniones de evaluación, las comisiones de coordinación pedagógica y las conversaciones informales entre profesionales. Sin embargo, los autores señalan que el simple hecho de realizar reuniones, no asegura el adecuado cumplimiento de la coordinación entre los profesionales del aula CYL y del aula ordinaria de referencia, sino que se requiere de una verdadera implicación por parte de todo el equipo docente.

En este sentido, los especialistas exponen que no se trata solo de integrar a niños en situación de (dis)capacidad con sus compañeros normotípicos, sino de lograr una educación inclusiva implicada con la diversidad, que comprenda y reconozca las diferencias individuales, que esté plenamente coordinada entre todos los agentes educativos y que se disponga a superar los obstáculos o barreras que puedan aparecer. Por consiguiente, solo de esta forma se logrará que las Aulas de Comunicación y Lenguaje (CYL) no se conviertan en un gueto de exclusión para un grupo de alumnos con unas determinadas condiciones, o en una experiencia piloto

carente de sentido, sino más bien en una oportunidad para avanzar en el reto de la educación inclusiva.

Siguiendo con el análisis de las aulas CYL, es importante hacer mención al trabajo de Nieto *et al.* (2015) en el que se analiza, entre otros, el caso de un alumno que presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA) y que está escolarizado en este tipo de aula –asistiendo al aula CYL solo durante el 40% de periodo lectivo y el tiempo restante en su aula de referencia-. Así, en esta investigación se pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un proceso de enseñanza común y universal en aquellos momentos en los que los estudiantes, con y sin necesidades educativas especiales, se encuentran aprendiendo juntos en las aulas ordinarias. Igualmente, las autoras afirman que para lograr la inclusión, los docentes deben buscar los métodos más eficaces que garanticen la participación de todos y cada uno de los estudiantes, recomendando los siguientes métodos o estrategias pedagógicas: el aprendizaje cooperativo, el enfoque de inteligencias múltiples, los grupos interactivos o el aprendizaje por proyectos de trabajo.

Por último, dentro del territorio nacional, resalta la reciente investigación llevada a cabo por Nieto y Moríña (2021). En esta, se realiza una consulta a estudiantes con necesidades educativas especiales, que han estado escolarizados en centros de educación especial o en centros educativos ordinarios (dentro de aulas regulares o en unidades especiales), sobre cuáles son los beneficios y las barreras de cada modalidad de escolarización.

Entre los resultados del estudio, se detalla cómo los estudiantes que han estado escolarizados en contextos ordinarios, bien sea dentro de aula ordinaria a tiempo completo o en un aula especializada, han sufrido situaciones de discriminación por parte de los compañeros de las aulas regulares. En esta misma línea, destaca que los participantes en el estudio ponen de manifiesto que los profesores de los centros ordinarios actuaron como barreras más que como facilitadores del proceso de inclusión, habiéndose sentido excluidos e ignorados puesto que los materiales y los contenidos de las diversas asignaturas no se adaptaban a sus necesidades individuales. Por consiguiente, afirman que esta situación obstaculizó su plena participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje junto al resto de iguales y que, claramente, los profesores contribuyeron a la discriminación que sufrieron en los entornos ordinarios.

En relación a las experiencias en las aulas especializadas dentro del centro ordinario, la mayoría de las valoraciones de los participantes en el trabajo son positivas hacia las mismas. Así, destacan cómo las unidades de educación especial fueron, para ellos, un entorno caracterizado por la empatía y el respeto. Es estas aulas, los participantes se sintieron queridos y comprendidos por sus profesores especialistas y compañeros con necesidades educativas especiales. Además, algunos de los estudiantes percibían este contexto educativo como un escenario en el que se sentían a salvo de etiquetas discriminatorias o excluyentes.

Sin embargo, a pesar de la valoraciones positivas de los participantes de esta investigación hacia las experiencias y sentimientos que habían vivido en las unidades

de educación especial, cuando se les pregunta sobre qué modalidad considerarían mejor para escolarizar a un estudiante con necesidades educativas especiales, estos indican que la mejor opción es la escolarización dentro del aula regular, a tiempo completo, junto al resto de compañeros del centro ordinario. La mayoría de estudiantes que habían asistido a un aula especial consideran injusto separar a los estudiantes con necesidades educativas especiales en un aula diferente o paralela (aun teniendo en consideración las experiencias de marginación que habían sufrido en el pasado). En este sentido, los participantes creen que los beneficios propiciados al alumnado en una unidad especial dentro de un centro ordinario (por ejemplo, el apoyo y la asistencia individualizada), pueden ser fácilmente ofrecidos en un aula ordinaria con unas pocas modificaciones estructurales y organizativas.

Por lo tanto, una vez expuestos los distintos estudios nacionales e internacionales sobre las unidades o aulas de educación especial en centros ordinarios, y habiendo resaltado aquellos resultados o conclusiones de mayor relevancia, es importante tener en cuenta que estas aulas se han definido, por algunos autores, como un recurso específico que se vincula directamente con un modelo clínico o médico de la (dis)capacidad. Este se entiende como un modelo asentado en el déficit, ya que permiten incluir a los estudiantes con mayores afectaciones dentro de los contextos ordinarios pero, al mismo tiempo, estos son excluidos de las aulas regulares para recibir una intervención específica separada y en el seno de aulas especiales (Arnaiz y Caballero, 2020; Mañas-Olmo, *et al.* 2020; Sandoval, *et al.* 2019b; Waitoller, 2020).

Por ello, en el siguiente apartado, se muestran cuáles son las limitaciones de la medida específica de las aulas abiertas especializadas, y de otras medidas específicas de atención a la diversidad, para la consecución de un modelo educativo plenamente inclusivo.

3.3.3. Limitaciones de las Aulas Abiertas Especializadas en el camino hacia la inclusión

En los últimos años, en los centros educativos en los que se imparten las enseñanzas básicas y obligatorias, se han implantado múltiples medidas de atención a la diversidad del alumnado (Guirao *et al.* 2020), las cuales podrían entenderse como un esfuerzo o apuesta para lograr una inclusión educativa que aún es, claramente, insuficiente (Ainscow, 2012; Escarbajal *et al.* 2020). Siguiendo las aportaciones de Martínez (2011), la incorporación de estas medidas extraordinarias o específicas de atención a la diversidad nos lleva a plantearnos si, paradójicamente, se están “dibujando” trayectorias escolares paralelas y segregadas que están privando, de una forma muy sutil, al alumnado en situación de mayor vulnerabilidad de su derecho a ser incluidos en los contextos y aulas ordinarias y regulares.

En este sentido, se hace alusión al fenómeno educativo que Echeita *et al.* (2011) definen como “pseudo-inclusión”, refiriéndose al proceso por el que se incorpora al alumnado con mayores dificultades en los contextos ordinarios, pero sin

llevar a cabo modificaciones y mejoras extensas en el sistema educativo, o en la práctica docente, que garanticen su verdadera inclusión y los principios de presencia, participación y aprendizaje en los entornos regulares: “Qué entren a los centros ordinarios pero sin hacer mucho ruido”.

Por el contrario, en vez de realizar modificaciones que permitan una enseñanza-aprendizaje para todos en las aulas, se han ido estableciendo y desarrollando más medidas extraordinarias, dentro de los entornos educativos regulares, destinadas a “agrupar” y “diferenciar” en aulas separadas a aquellos discentes que presentan unas condiciones o dificultades más o menos similares. Para ello, frecuentemente, se ha empleado el argumento de que a través de estas medidas específicas, los estudiantes destinatarios van a recibir una atención “óptima” e “individualizada” según sus necesidades educativas y gracias a la intervención -en escenarios educativos segregados- de profesionales y docentes especializados o “expertos” en este tipo de problemáticas.

De esta forma, se sigue perpetuando la idea de que el docente especialista es el principal encargado y responsable de atender a la gran variedad de estudiantes con necesidades educativas específicas, siendo común que la respuesta educativa a este alumnado se lleve a cabo fuera de las aulas ordinarias. A este respecto, se pone de manifiesto la necesidad de seguir luchando y trabajando por el establecimiento de una responsabilidad compartida, por parte de todos los profesionales que integran un centro, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales o con otras dificultades para el aprendizaje. Y, de esta forma, ir eliminando la idea o el pensamiento, todavía presente (Porto y Alcaraz, 2020), de que la responsabilidad de estos alumnos y el diseño de su respuesta educativa recae exclusivamente sobre los docentes especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) o de Audición y Lenguaje (AL) cuando, en realidad, es una competencia de todos y cada uno de los profesionales de la educación.

Por consiguiente, para garantizar dicha responsabilidad y avanzar hacia un sistema educativo inclusivo y de calidad, se estima como elemento prioritario la adecuada formación de todo el profesorado en el ámbito de la atención a la diversidad –independientemente de que se trate, o no, de profesorado especialista- (Arnaiz, 2019b; Más *et al.*, 2018; Navarro-Montaño *et al.*, 2021; Olmos *et al.*, 2018). También, el establecimiento de distintos mecanismos y vías, por parte de los líderes educativos, que permitan el trabajo conjunto entre los todos los profesionales, lo que permitirá progresar hacia una extensa cultura inclusiva en el interior de las escuelas (Ainscow, 2017; Arnaiz *et al.*, 2021b).

Haciendo una mención particular a la medida específica de las aulas abiertas especializadas –objeto de estudio de esta tesis doctoral-, diversos autores han señalado que esta medida es causante de procesos exclusión educativa al crear un sistema “paralelo”, dentro de los centros ordinarios, que segrega a los estudiantes con necesidades educativas especiales que precisan de apoyos extensos y generalizados y de adaptaciones curriculares muy significativas en la mayoría de las asignaturas del currículo. En este sentido, Waitoller (2020) resalta cómo el desarrollo de esta medida provoca una paradoja en el camino hacia la inclusión educativa ya que, al mismo

tiempo, excluye e incluye al alumnado destinatario dentro de los contextos educativos ordinarios.

Lo afirmado por este autor, coincide con las aportaciones de Arnaiz y Caballero (2020). Estas afirman que la medida de las aulas abiertas especializadas no garantiza la plena inclusión del alumnado destinatario puesto que, su asistencia y presencia en las aulas ordinarias de referencia, se produce sólo durante un tiempo limitado y no a tiempo completo, tal y como sería deseable. Igualmente, resaltan que la participación de estos discentes en las aulas regulares no siempre se produce de forma satisfactoria. De este modo, generalmente, la medida de las aulas abiertas se configura y entiende como un espacio “separado”, dentro de un centro ordinario, destinado a que los estudiantes con necesidades educativas especiales más graves y permanentes reciban una intervención especializada y “paralela” a la ordinaria junto al profesorado especialista de “Educación Especial”.

Teniendo en cuenta lo expuesto, queda de manifiesto que las medidas específicas de atención a la diversidad, suponen una clara barrera hacia la inclusión educativa desde el momento en el que se configuran como un escenario segregado para agrupar y separar a un tipo de estudiantes con unas características muy particulares y concretas. Así, se producen importantes limitaciones para el cumplimiento de los principios básicos e inclusivos de presencia, participación y éxito escolar de todos los estudiantes junto al resto de iguales y dentro de un entorno educativo “normalizado”.

Para concluir, se aboga por el avance hacia un modelo de escuela más inclusivo que apueste y asegure la creación de espacios educativos totalmente adaptados y flexibles en los que todos los estudiantes puedan recibir juntos una atención de calidad y equitativa dentro de las aulas ordinarias –independientemente de su condición individual- mediante el desarrollo de Diseños Universales de Aprendizaje (Alba-Pastor *et al.*, 2014; CAST, 2011). De esta forma, será cada vez menos necesaria la implantación de múltiples medidas específicas o extraordinarias de atención a la diversidad que separen, etiqueten y excluyan a los estudiantes por cuestiones personales, culturales, sociales, económicas y educativas. En definitiva, se trataría de conseguir las denominadas “aulas para y con todos” en las que cada uno de los discentes, sin posible excepción, sea igualmente valorado y respetado.



SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO



Autoría: Rubén de Luis, "Acuarela El Olivo"



CAPÍTULO 4. PLANTEAMIENTO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



Autoría: Rubén de Luis, "Patio con tiestos de flores en primavera"

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se va a presentar el planteamiento de la investigación, los objetivos de la misma y la metodología empleada para su desarrollo.

Así, una vez presentado el planteamiento de la investigación, se expone el objetivo general y los objetivos específicos de la presente tesis doctoral. A continuación, en el apartado de metodología, se describen distintos aspectos del estudio como: el diseño de la investigación, los participantes, los instrumentos y técnicas empleados para la recogida de información, cómo se realiza el análisis de los datos, y cuál es el procedimiento que ha determinado la realización del estudio.

Teniendo como referencia las aportaciones de Hernández *et al.* (2014), la investigación se define como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al análisis de un determinado problema o fenómeno de investigación. De esta forma, investigar se convierte en la vía propicia para conocer a fondo distintos aspectos sobre una problemática o tópico de interés para un investigador o para un conjunto de investigadores.

Aludiendo a lo manifestado por Rojas-Soriano (2015), en el ámbito de la educación, la investigación supone una preocupación por conocer qué elementos o aspectos son susceptibles de cambio y mejora, con la pretensión de brindar una respuesta a las solicitudes que se hacen sobre el quehacer en este campo y de establecer soluciones a las posibles problemáticas que puedan presentarse, siempre desde las experiencias y vivencias de los propios actores educativos.

Además, cabe señalar cómo la relevancia que se le ha ido atribuyendo a la educación inclusiva en las políticas educativas y en las declaraciones internacionales de los últimos años, ha propiciado el desarrollo de un modelo de “investigación inclusiva” que no ha sido ajeno a la aparición de algunos debates y a la reflexión sobre algunos dilemas encontrados. En esta línea, según lo manifestado por Susinos y Parrilla (2013), es necesario emprender investigaciones que estén totalmente comprometidas con la inclusión educativa y con los principios de calidad y equidad en la educación. El investigador debe realizar una comprensión profunda, objetiva y realista del asunto que investiga, comunicarse de forma estética y comprensible, ajustarse a su audiencia o público, emplear prácticas creativas y garantizar los principios éticos de la investigación.

Por último, haciendo alusión a los principios éticos que deben regir el desarrollo de la investigación inclusiva, dentro del ámbito de la educación, se destacan los siguientes: la negociación del objeto de estudio con los participantes; el establecimiento de relaciones horizontales y democráticas entre el investigador y los sujetos investigados y; el uso confidencial de los datos personales y de la información recabada, garantizando la protección y el anonimato de todos los participantes en el estudio (Parrilla, 2010).

4.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

El grupo de investigación “Educación Inclusiva: Escuela para Todos” (EDUIN) de la Universidad de Murcia ha desarrollado el proyecto de investigación titulado: “Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia” (EDU2016-78102-R), el cual ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España. Al respecto, señalar que el trabajo de investigación de esta Tesis Doctoral se enmarca dentro del mencionado proyecto. La recogida de los datos para la realización de este estudio se ha realizado durante los cursos escolares 2018/2019 y 2020/2021.

Tal y como su nombre indica, el proyecto presenta el objetivo general de evaluar una de las medidas específicas de atención a la diversidad con mayor trayectoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: las Aulas Abiertas Especializadas. Estas aulas están destinadas a la escolarización, en centros ordinarios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes que precisan de apoyos extensos y generalizados y de adaptaciones muy significativas en la mayoría de las áreas del currículo (Orden de 24 de mayo de 2010).

Como ya se ha comentado en el discurso del marco teórico, esta medida comenzó su andadura en el curso académico 1995/1996 en un colegio de la etapa de Educación Infantil y Primaria situado en el Municipio de Archena. Los motivos principales que propulsaron la creación de esta medida específica fueron cuatro (Navarro-Barba, 2002): mejora la calidad de vida de todos los estudiantes y propiciar su incorporación en los centros educativos ordinarios; reducir largos trayectos hasta los centros de educación especial, posibilitando que todo el alumnado pertenezca a un centro educativo de su entorno próximo o localidad; reducir la masificación de los centros de educación especial; y distribuir por zonas geográficas los recursos educativos disponibles. Sin embargo, a pesar de que ya se han cumplido veinticinco años desde la primera creación de un Aula Abierta en la Región de Murcia, y de que el actualmente el número total de estas aulas es abundante, aumentando cada curso lectivo, son pocos los estudios empíricos que se han realizado para evaluar y analizar su organización y funcionamiento (Arnaiz y Caballero, 2020). Además, tampoco se han publicado trabajos o investigaciones que den a conocer cuáles son los facilitadores o barreras que presentan las Aulas Abiertas para la consecución de la inclusión educativa del alumnado destinatario, siendo este el principal objetivo por el que se desarrolla la medida específica.

Cabe destacar que esta investigación tiene en consideración el contexto en el que se desarrolla el trabajo, reconociendo las preocupaciones de los centros de educación especial y de las familias de los estudiantes con n.e.e. graves y permanentes tras publicarse las intenciones de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) a fin de reducir el número de centros segregados de educación especial. Las propuestas establecidas en dicha ley se sustentan en los resultados recabados del informe realizado por Echeita y Simón (2020), a petición del Ministerio de Educación y Formación de España, donde se detalla el recorrido realizado por diversos países de Europa (Reino Unido, Italia, Canadá y Portugal) a fin de avanzar

hacia sistemas educativos más equitativos e inclusivos para todos. Paralelamente, la ONU (2019, en su informe, ha presionado a España para que termine con la segregación y exclusión que está sufriendo el alumnado con (dis)capacidad escolarizado en los centros segregados de educación especial, haciendo hincapié en su necesaria incorporación en los centros educativos ordinarios, lo que supone uno de los principales retos a afrontar y asumir en esta década.

Por ello, la presente Tesis Doctoral centra su desarrollo en la evaluación de la medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas, a través de las voces del alumnado destinatario y las de sus compañeros de las Aulas Ordinarias de Referencia. Generalmente, la voz de los estudiantes se ha olvidado y silenciado durante los procesos de análisis, cambio y mejora de las prácticas o medidas existentes, siendo este fenómeno más acusado cuando estos presentan una situación de (dis)capacidad (Mirete *et al.*, 2019; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). Ha sido habitual evaluar los procesos educativos desde la perspectiva única y exclusiva de los adultos (como el profesorado, las familias u otros agentes implicados), olvidando las percepciones de aquellos que también tienen que hablar o aportar: los niños y jóvenes que componen las aulas y las escuelas.

Este estudio se centra en recoger las voces de los estudiantes involucrados en las Aulas Abiertas, siendo estos los principales protagonistas en el desarrollo de la medida específica. Con ello, se pretende conocer, de forma fehaciente, cuáles son sus percepciones, pensamientos y experiencias, a fin de establecer posibles cambios en el funcionamiento de esta medida específica. Además, siguiendo las aportaciones de Gelis y Torrent (2018), el hecho de dar la palabra a los alumnos se entiende como una necesidad ratificada en las distintas cartas y declaraciones de derechos humanos del marco internacional.

En la investigación que se presenta se ha realizado una primera fase cuantitativa en la que se ha obtenido información a través de diversos cuestionarios dirigidos al alumnado involucrado en la medida extraordinaria de las Aulas Abiertas y a sus compañeros de las clases regulares. Esta primera fase ha permitido reconocer, de forma general, la percepción de los estudiantes para, posteriormente, profundizar en sus voces mediante la realización de una fase cualitativa de investigación.

Antes de la situación sanitaria por el Covid-19, para la fase cualitativa de este trabajo, se había planteado un diseño basado en la realización de técnicas inclusivas y comunes para los estudiantes de las Aulas Abiertas junto a sus compañeros de las Aulas Ordinarias de Referencia (en tiempos y espacios compartidos). Sin embargo, a partir de la pandemia, los alumnos de las Aulas Abiertas y sus compañeros de referencia han desarrollado su proceso de enseñanza-aprendizaje en los denominados como “grupos burbuja”, siendo imposible la interacción y el contacto entre los estudiantes de las distintas clases en espacios físicos comunes. Por consiguiente, esta situación extraordinaria ha obligado a la realización de unas intervenciones cualitativas diferenciadas para recoger las voces de los alumnos escolarizados en las Aulas Abiertas Especializadas y para sus compañeros de las Aulas Ordinarias de Referencia (en tiempos y espacios físicos distintos).

No obstante, a pesar de las modificaciones sustanciales que se han realizado en la fase cualitativa de esta investigación, se ha logrado una recogida profunda y objetiva de las voces de alumnado involucrado. Estas han aportado información fundamental y de gran valía para el análisis de la medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas y para la detección de barreras y facilitadores en el proceso de educación inclusiva.

Por tanto, para la recogida de las voces de los estudiantes involucrados en las Aulas Abiertas, se ha llevado a cabo una investigación de tipo mixto en dos fases: una de carácter cuantitativo de tipo encuesta y otra de carácter cualitativo. Como se ha comentado anteriormente, esta última (fase cualitativa) ha sufrido importantes modificaciones debido a que su desarrollo ha coincidido con la crisis sanitaria provocada por el Covid-19.

A tenor de lo expuesto anteriormente, el objetivo general de este estudio es:

- Analizar la inclusión del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas de los centros ordinarios de la Región de Murcia desde su voz y la de sus compañeros de las Aulas de Referencia.

Para dar respuesta al objetivo general de la investigación, se han establecido los siguientes objetivos específicos:

1. Estudiar la progresión de apertura de Aulas Abiertas desde su creación y su distribución geográfica en las etapas de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria.
2. Analizar las características psicopedagógicas del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas Especializadas.
3. Examinar la percepción del alumnado de Aula Abierta hacia su aula especializada y los distintos elementos que la integran.
4. Analizar la asistencia y participación del alumnado de Aula Abierta en el Aula de Referencia desde su perspectiva y la valoración hacia los distintos elementos que integran el aula ordinaria.
5. Examinar la acogida, relación y participación del alumnado de las Aulas Abiertas en las Aulas Ordinarias y las actitudes del profesorado hacia la inclusión desde la percepción del alumnado de las Aulas de Referencia.
6. Estudiar el nivel de socialización del alumnado de las Aulas Abiertas con sus compañeros de referencia fuera de las aulas.

4.2. METODOLOGÍA

En este apartado se exponen los elementos metodológicos que forman parte de esta investigación, entre los que se encuentran: el diseño de investigación utilizado, la descripción de los participantes, las técnicas e instrumentos empleados para la

recogida de la información, el procedimiento seguido y, por último, cómo se ha realizado el análisis de los datos.

4.2.1. Diseño de la investigación

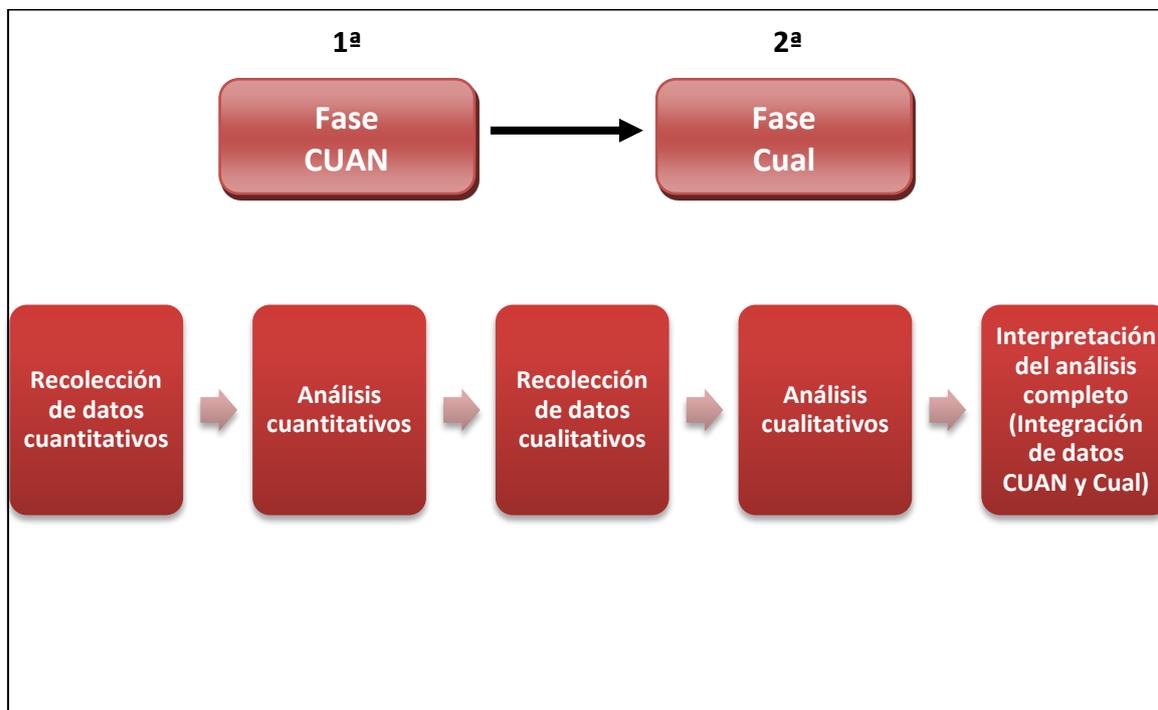
Teniendo como referencia el planteamiento y el problema de investigación, se ha establecido un enfoque de método mixto (CUAN→ cual), no experimental y de corte descriptivo. Es un diseño no experimental pues no se realiza una intervención directa en el ámbito de estudio que provoque una manipulación deliberada de las variables (Hernández *et al.*, 2014). Se trata de observar los fenómenos educativos tal y como se presentan en su contexto natural para, posteriormente, proceder a su análisis. Además, se trata de una investigación de corte descriptivo pues busca describir cuál es la situación y la realidad educativa del alumnado involucrado en la medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas, analizando la naturaleza de sus condiciones en el proceso hacia la inclusión educativa, y dentro del contexto de la Región de Murcia. Así, la investigación descriptiva permite dar cuenta, de manera extensa y detallada, sobre una realidad educativa concreta, profundizando en la misma para general aportes relevantes o significativos (Cazau, 2006).

El diseño de método mixto empleado es de estatus cuantitativo dominante, en el que, de forma secuencial, se desarrollan técnicas y métodos cuantitativos y cualitativos cuyos datos serán integrados y combinados (Hernández *et al.*, 2014; Johnson y Onwuegbuzie, 2004; Onwuegbuzie y Leech, 2006). La investigación sigue una organización secuencial explicativa, puesto que los resultados cualitativos se utilizan para profundizar en los resultados cuantitativos, poniendo énfasis en explicar e interpretar relaciones a través de la triangulación de la información.

Por tanto, el diseño de esta investigación está caracterizado por una primera etapa en la que se recaban y analizan datos cuantitativos y por una segunda etapa en la que se recogen y analizan informaciones cualitativas. Posteriormente, los resultados de ambas etapas se integran en la interpretación de los datos y en la elaboración del informe del estudio (ver Figura 18).

Figura 18

Esquema del diseño mixto secuencial desarrollado en la investigación



Fuente: Adaptado de Hernández *et al.* (2014).

En cuanto a la fundamentación del enfoque empleado, tal y como expone Pereira (2011), los diseños de investigación con enfoques mixtos se fortalecieron durante la década de los 80 del siglo pasado, lo que propulsó la realización de un mayor número de estudios que combinaron el enfoque cuantitativo y cualitativo. Además, el autor afirma que durante esos años aparecieron los primeros debates sobre la legitimidad de los diseños mixtos, lo que provocó la ampliación del concepto de triangulación, llevándola más allá de la simple comparación entre lo cualitativo y lo cuantitativo.

Hernández *et al.* (2014) exponen que los enfoques de métodos mixtos suponen el más alto nivel de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. También, resaltan la complejidad que conlleva el desarrollo de un diseño mixto, aunque afirman que este contempla todas las ventajas de ambos enfoques (cualitativo y cuantitativo).

Por tanto, el diseño mixto de una investigación brinda la posibilidad a los investigadores de poder combinar diversas técnicas y paradigmas y de obtener mejores oportunidades de acercarse y comprender las distintas problemáticas o tópicos de investigación (Moscoloni, 2005; Rocco *et al.*, 2003). De esta forma, el enfoque con diseño mixto presenta la fortaleza de poder añadir diversos datos (imágenes, fotografías, verbalizaciones, narraciones, etc.) que permiten otorgar un mayor sentido a las informaciones y corroborar los resultados numéricos (Pereira, 2011).

Según Núñez-Moscoso (2017), los métodos mixtos pueden actuar como una poderosa herramienta de descripción, comprensión y explicación de las realidades o fenómenos educativos. De esta manera, se resaltan las siguientes ideas con respecto a este tipo de métodos: la existencia de una pluralidad de métodos mixtos muy diferentes y variados entre sí; la necesaria contextualización del método mixto según el objeto de la investigación y el ámbito de estudio y; la importancia de la sistematicidad de los métodos mixtos, siendo fundamental una rigurosa explicitación de las elecciones metodológicas.

4.2.2. Participantes

En este apartado se van a describir los participantes que han intervenido en las dos fases desarrolladas en esta investigación: cuantitativa y cualitativa.

4.2.2.1. Participantes en la fase cuantitativa

La muestra invitada en esta fase del estudio estaba conformada por todo el universo de alumnos escolarizados en las 108 Aulas Abiertas Especializadas del curso escolar 2018/2019 en la Región de Murcia y, también, por todos sus compañeros de las Aulas Ordinarias de Referencia (ver Tabla 12). Finalmente, los participantes de la fase cuantitativa han sido 2996 alumnos involucrados en el desarrollo de Aulas Abiertas Especializadas, lo que supone una representatividad al 99% de confianza ($Z=2.576$) y un margen de error inferior al 5%.

Tabla 12

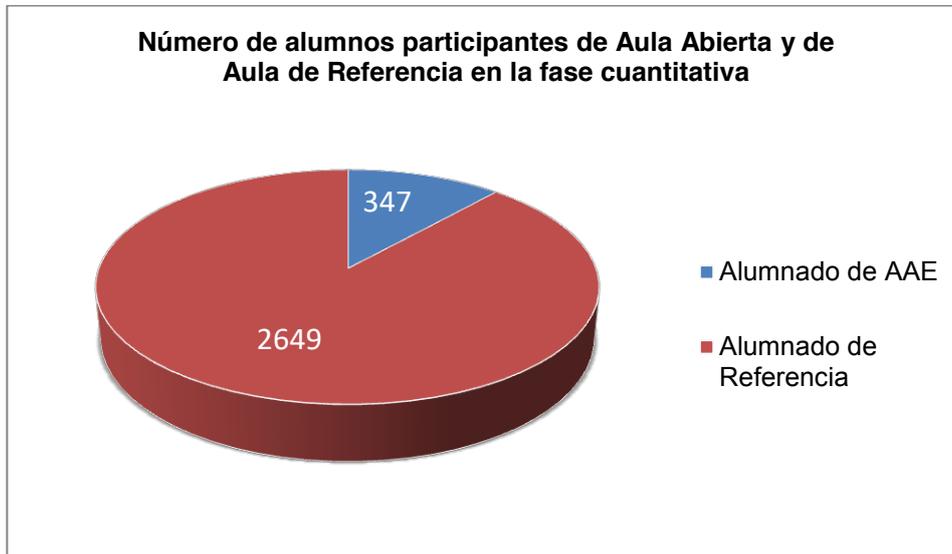
Muestra invitada y muestra participante en la fase cuantitativa del estudio

	Muestra Invitada	Muestra Participante
Alumnos de las Aulas Abiertas Especializadas	688 (7.8%)	347 (11.6%)
Alumnos de las Aulas de Referencia	8100 (92.2%)	2649 (88.4%)
TOTAL	8788 (100%)	2996 (100.0%)

Concretamente, los participantes de esta fase estaban involucrados con Aulas Abiertas del curso 2018/2019, las cuales se localizaban en 55 centros educativos de los que: 40 son de titularidad pública (28 de Educación Infantil y Primaria y 12 de Educación Secundaria) y 15 de titularidad concertada. Concretamente, de los 2996 participantes, 347 (11.6%) son alumnos escolarizados en la modalidad educativa de las aulas abiertas y 2649 (88.4%) son compañeros de las Aulas Ordinarias de Referencia (ver Figura 19).

Figura 19

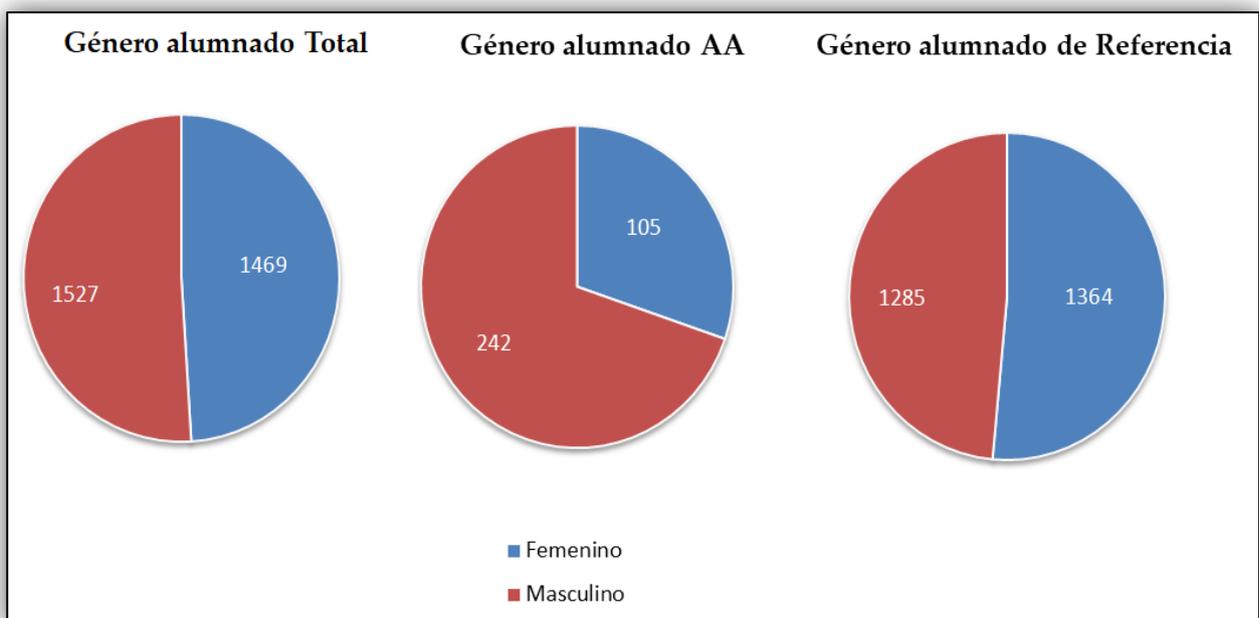
Participantes de la investigación en la fase cuantitativa



En relación al género de los participantes en esta fase de la investigación, de los 2996 alumnos, 1527 (51.0%) son de género masculino y 1469 (49.0%) de género femenino. Entre los alumnos que están escolarizados en las Aulas Abiertas, se hallan 242 (69.7%) alumnos de género masculino y 105 (30.3%) de género femenino. En cuanto a los alumnos de las Aulas Ordinarias de Referencia, 1285 (48.5%) son de género masculino y 1364 (51.5%) de género femenino (ver Figura 20).

Figura 20

Género de los alumnos participantes en la fase cuantitativa del estudio



En la siguiente tabla (ver Tabla 13), se presenta la información referida a la etapa a la que pertenecen los participantes en el estudio y a la titularidad del centro en el que están escolarizados. En cuanto a la etapa educativa, de forma general, 1868 (62.3%) pertenecen a la etapa de Educación Primaria y 1128 (37.6%) a la etapa de Educación Secundaria. Entre los alumnos de las Aulas Abiertas 206 (59.4%) se encuentran en la etapa de Primaria y 141 (40.6%) en la etapa de secundaria. En el caso de los alumnos de las Aulas de Referencia, 1662 (62.7%) son de primaria y 987 (37.2%) de la etapa de secundaria.

En relación a la titularidad del centro en el que están escolarizados los participantes en el estudio, de forma general, 1649 (55.0%) participantes son de centros públicos y 1347 (45.0%) de centros concertados. Concretamente, entre los alumnos de las Aulas Abiertas se hallan 211 (60.8%) de centros públicos y 136 (39.2%) de centros concertados. En cuanto a los alumnos de las Aulas de Referencia, 1438 (54.3%) son de centros públicos y 1211 (45.7%) de concertados.

Tabla 13

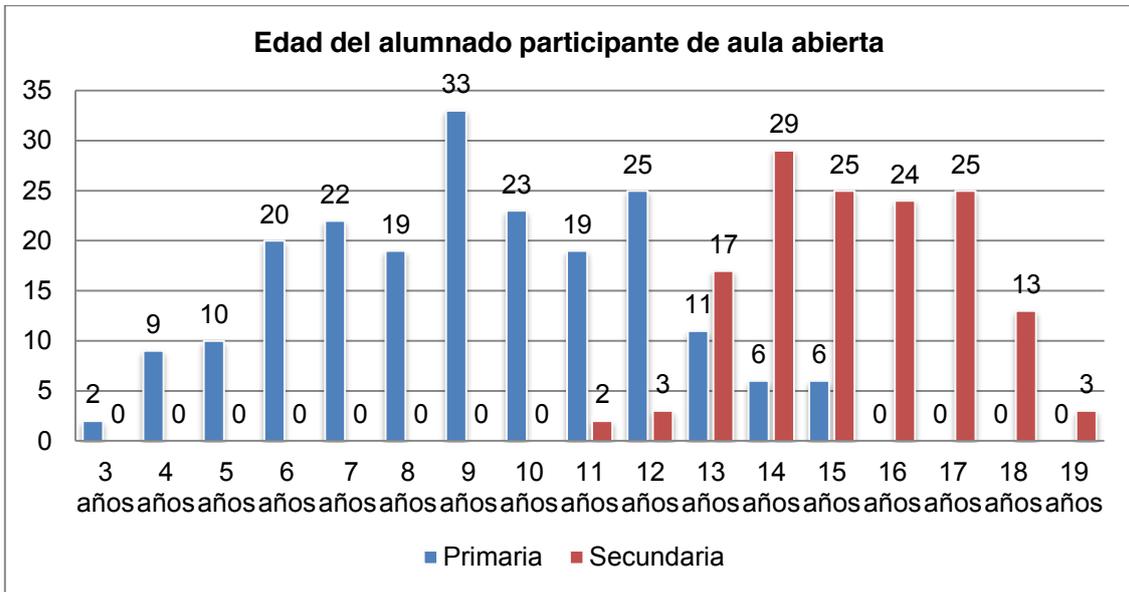
Etapa educativa de los participantes de la fase cuantitativa y titularidad del centro en el que están escolarizados

		Alumnado Referencia	Alumnado Aula Abierta	TOTAL
Etapa	Primaria	1662 (62.7%)	206 (59.4%)	1868 (62.4%)
	Secundaria	987 (37.2%)	141 (40.6%)	1128 (37.6%)
	TOTAL	2649 (100%)	347 (100%)	2996 (100%)
Titularidad	Público	1438 (54.3%)	211 (60.8%)	1649 (55.0%)
	Concertado	1211 (45.7%)	136 (39.2%)	1347 (45.0%)
	TOTAL	2649 (100%)	347 (100%)	2996 (100%)

En la siguiente figura se presenta la información referida a la edad de los estudiantes de las Aulas Abiertas que han participado en el estudio y en relación a la etapa educativa en la que están escolarizados (ver Figura 21). En general, la edad media de los participantes de Aula Abierta de este estudio es de 11.65 años (con una media de 9.13 años en la etapa de Primaria y 15.32 años en etapa de Secundaria).

Figura 21

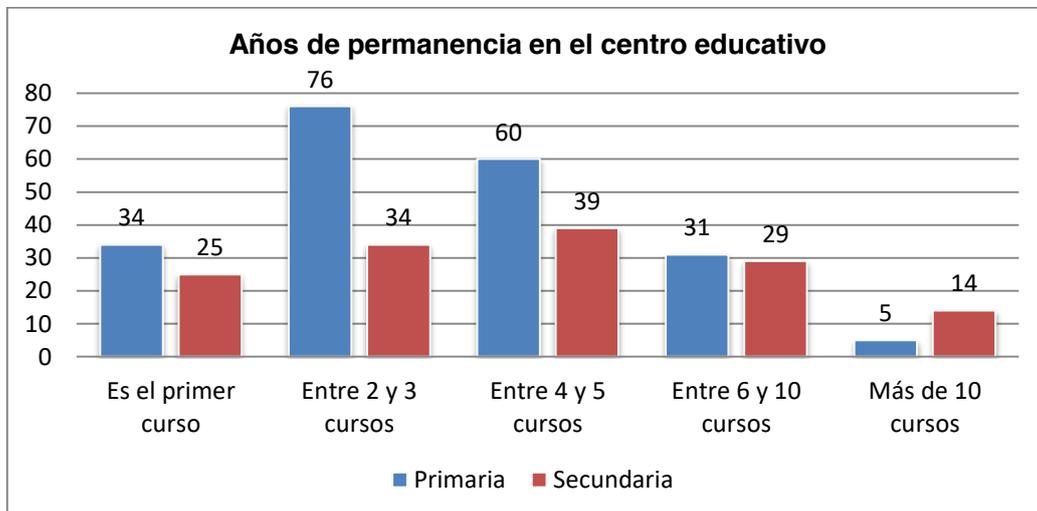
Edad del alumnado participante en la fase cuantitativa perteneciente a Aula Abierta



A continuación, en la Figura 22, se expone la información relativa a los cursos de permanencia del alumnado de Aula Abierta en su centro educativo, según la etapa en la que están escolarizados. En alusión a los alumnos de Educación Primaria, 76 presentan una permanencia en el centro de 2 a 4 años, 60 de 4 a 5 años, 34 se encuentran en su primer curso en el centro, 31 llevan entre 6 y 10 años y, finalmente, 5 tienen una permanencia de más de 10 años en el centro. En cuanto a los estudiantes de Aula Abierta de Educación Secundaria, 39 presentan una permanencia de entre 4 y 5 años en el centro, 34 una permanencia de entre 2 y 3 años, 29 llevan entre 6 y 10 años, para 25 alumnos es su primer año en el centro y, por último, 14 llevan más de 10 años en mismo centro.

Figura 22

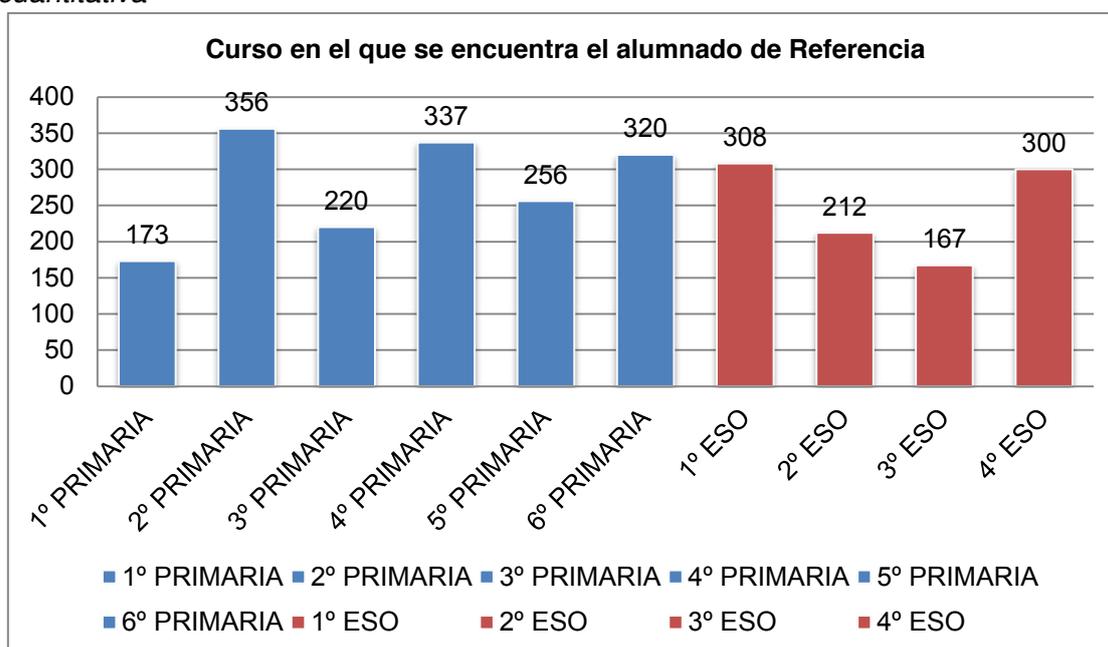
Cursos de permanencia en el centro de los participantes de Aula Abierta en la fase cuantitativa



Por último, en la figura 23, se hace alusión al curso académico en el que se encuentran los alumnos de las Aulas Ordinarias de Referencia que han participado en esta investigación. De los 1662 alumnos de Educación Primaria; 173 son de primer curso, 356 son de segundo curso, 220 son de tercer curso, 337 son de cuarto curso, 256 son de quinto curso y 320 son de sexto curso. En el caso de los 987 alumnos de Educación Secundaria de referencia: 308 son de primer curso, 212 son de segundo curso, 167 son de tercer curso y 300 son de cuarto curso.

Figura 23

Curso académico del alumnado participante de Aulas de Referencia en la fase cuantitativa



4.2.2.2. Participantes en la fase cualitativa

Los participantes de la fase cualitativa de esta investigación han sido 73 estudiantes involucrados en el desarrollo de tres Aulas Abiertas Especializadas durante el curso escolar 2020/2021 en la Región de Murcia.

Como se muestra en la siguiente tabla, las dos primeras Aulas Abiertas en la que están involucrados los participantes del estudio se ubican en un mismo centro de titularidad concertada en el que se imparten las enseñanzas de Educación Primaria y Educación Secundaria. Concretamente, la primera es un Aula Abierta de primaria, habiendo participado 6 alumnos escolarizados en esta y 23 compañeros de un Aula de Referencia (de 5º curso de Educación Primaria). La segunda Aula Abierta de este centro pertenece a la etapa de secundaria, habiendo participado 9 estudiantes en ella escolarizados y 16 compañeros de un Aula de Referencia (de 4º curso de la ESO).

La tercera Aula Abierta en la que están involucrados los participantes de esta fase cualitativa pertenece a la etapa de Educación Primaria y está ubicada en un colegio de titularidad pública. De esta aula, ha participado 1 alumno en ella

escolarizado y los 18 compañeros de su Aula de Referencia (de 3º de Educación Primaria) (Tabla 14).

Tabla 14

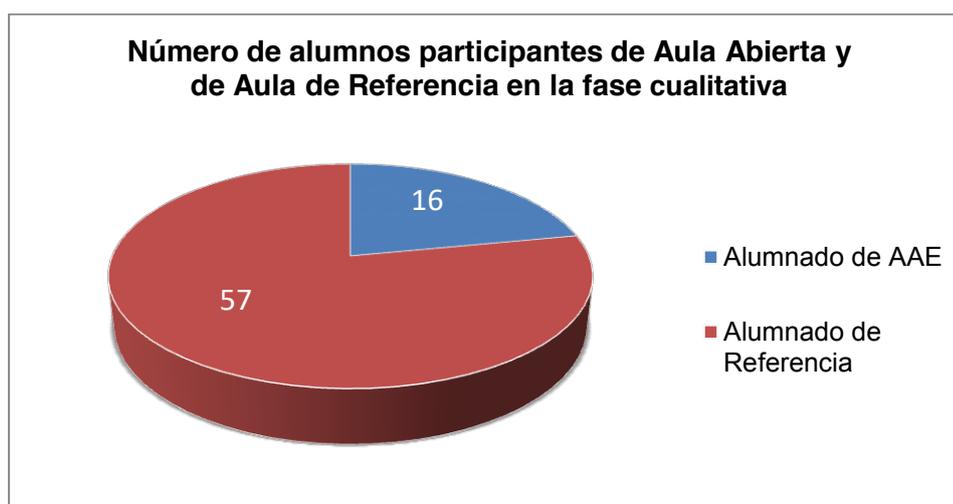
Distribución de los participantes en la fase cualitativa de la investigación por aula y centro

	CENTRO 1		CENTRO 2
	Titul. Concertada		Titul. Pública
	Aula Abierta 1 <i>E. Primaria</i>	Aula Abierta 2 <i>E. Secundaria</i>	Aula Abierta 3 <i>E. Primaria</i>
Nº de Alumnos de Aula Abierta	6	9	1
Nº de alumnos de Aula de Referencia	23	16	18
Total	29	25	19

Como se muestra en la siguiente figura, del total de alumnos que han participado en la fase cualitativa, 16 (21.9%) son estudiantes escolarizados en Aulas Abiertas y 57 (78.1%) son compañeros de las Aulas Ordinarias de Referencia (ver Figura 24).

Figura 24

Participantes en la fase cualitativa según el tipo de aula en la que están escolarizados

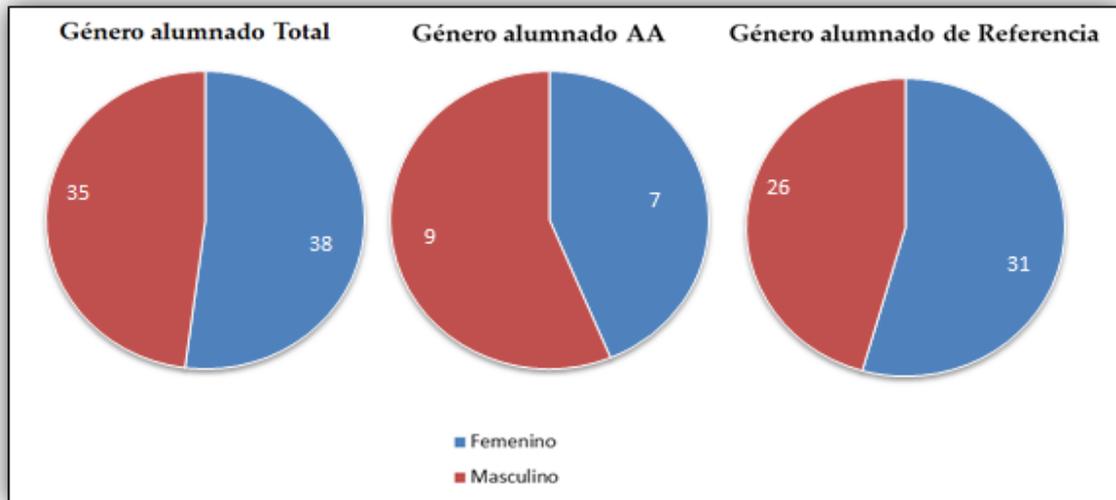


En relación al género de los participantes en esta fase cualitativa de investigación, del total de 73 alumnos, 35 (48.0%) son de género masculino y 38 (52.0%) de género femenino. Particularmente, de los 16 alumnos que están escolarizados en las Aulas Abiertas, se hallan 9 (56.2%) de género masculino y 7

(43.7%) de género femenino. En cuanto a los 57 alumnos de las Aulas Ordinarias de Referencia, 26 (45.6%) son de género masculino y 31 (54.4%) son de género femenino (ver Figura 25).

Figura 25

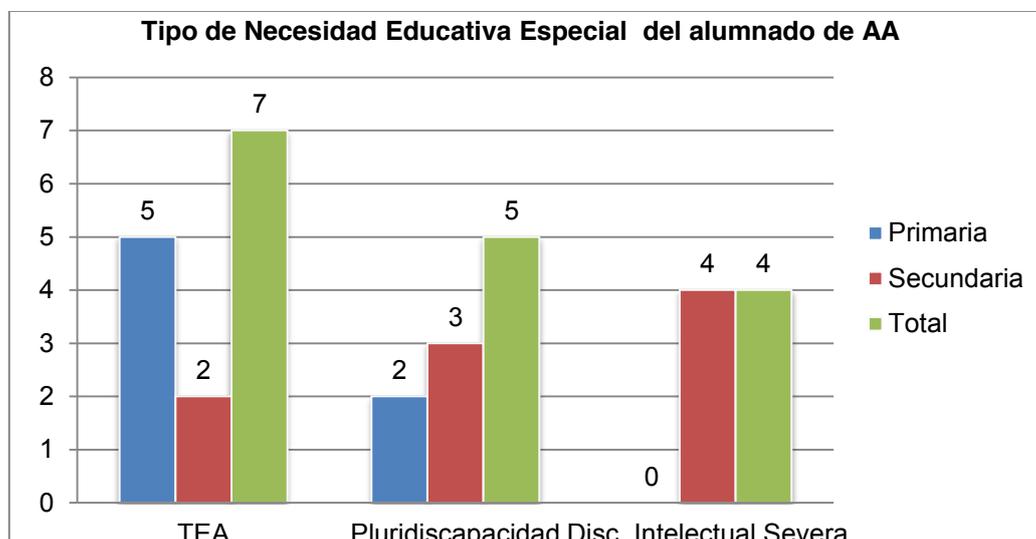
Género de los participantes en la fase cualitativa



Finalmente, en la siguiente figura, se hace alusión al tipo de necesidades educativas especiales que presenta los alumnos escolarizados en las Aulas Abiertas Especializadas que han participado en esta fase del estudio. Al respecto, se señala cómo del total de 16 alumnos: 7 (43.7%) presentan un Trastorno del Espectro Autista (TEA); 5 (31.2%) presentan Pluridiscapacidad y 4 (25.0%) una (Dis)capacidad Intelectual en grado severo (Figura 26).

Figura 26

Tipo de necesidad educativa especial del alumnado de Aula Abierta participante en la fase cualitativa



En cuanto a la representatividad de la muestra participante en esta fase del estudio, se señala que en la investigación cualitativa el tamaño de la muestra no depende de fórmulas estadísticas ni de unos criterios previamente fijados o establecidos, configurándose en función de las necesidades de información de la investigación en cuestión. Por ello, uno de los principios que determina el muestreo en la investigación cualitativa es la saturación de los datos (Marín-Crespo y Salamanca, 2007). Además, siguiendo lo manifestado por Verdugo y Rodríguez (2012), conviene tener en cuenta que en los diseños cualitativos “no es tan importante la representatividad estadística de la muestra como la estructural” (p. 455).

Por consiguiente, para la selección de la muestra de la fase cualitativa de esta investigación se ha seguido lo que Ruiz-Olabuénaga (1999) define como modalidad de muestreo opinático, también llamado intencional. Así, el muestreo opinático permite al investigador seleccionar la muestra siguiendo un criterio estratégico personal y en función de algunas variables de conveniencia: facilidad de acceso, disponibilidad de los participantes, tiempo disponible, etc.

4.2.3. Instrumentos y técnicas de recogida de la información

En este apartado se presentan los distintos instrumentos y técnicas que se han empleado en las dos fases de investigación de la presente tesis doctoral (cuantitativa y cualitativa).

4.2.3.1. Instrumentos de la fase cuantitativa

Los instrumentos utilizados para recabar la información procedente de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, sobre la progresión, distribución geográfica de las Aulas Abiertas y características psicopedagógicas de su alumnado, han sido diversas hojas de registro en las que se han clasificado los datos vinculados con los dos primeros objetivos específicos. Además, para recoger las voces del alumnado en la fase cuantitativa de la investigación, a fin de dar respuesta a los siguientes objetivos específicos, se han empleado dos cuestionarios diseñados y validados por el grupo de investigación “Educación Inclusiva: Escuela para Todos” (EDUIN) dentro del Proyecto de Investigación “Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia” y al que se vincula esta tesis doctoral.

Concretamente, se trata de dos cuestionarios diseñados *ad-hoc* con la finalidad de recoger las voces del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas Especializadas y las de sus compañeros de las Aulas Ordinarias de Referencia. Las características de cada uno de los cuestionarios de la fase cuantitativa se detallan a continuación:

➤ *Cuestionario 1º “EVABIMUR: Cuestionario para valorar las Aulas Abiertas de la Región de Murcia desde la perspectiva de su alumnado” (Mirete et al. 2019).*

Tal y como indican los autores de este instrumento, se trata de un cuestionario válido y adaptado a las necesidades educativas especiales graves y permanentes del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas Especializadas, el cual precisa de

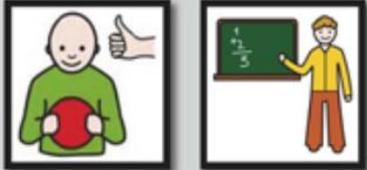
apoyos extensos y generalizados y de adaptaciones curriculares significativas en la mayoría de las áreas del currículo. Así, señalan un resultado en el Coeficiente W de Kendall con nivel estadístico de $p < 0.001$ (sig. < 0.05), lo que determina una alta consistencia inter-jueces para la evaluación del instrumento. Además, destacan su profundo carácter contextual, hecho que, lejos de ser un problema, supone un indicio de credibilidad y coherencia a la hora de interpretación de los datos, puesto que estos se relacionan directamente con la problemática real del alumnado objeto de estudio (Maquilón, 2017).

Este cuestionario está conformado por tres dimensiones, las cuales se detallan a continuación (Ver Anexo III): valoración hacia el aula abierta; valoración hacia el Aula de Referencia y; participación/relación social. Estas dimensiones recogen un total de 31 ítems, algunos de los cuales presentan una escala dicotómica (sí/no) y, otros, una escala de respuesta múltiple.

Además, el cuestionario presenta una letra adaptada a la lectura de los estudiantes a los que va destinado y, también, pictogramas de uso común y muy frecuente en los centros educativos (pertenecientes al sistema ARASAAC), con colores que facilitan su comprensión. En la siguiente figura, a modo de ejemplo, se muestran dos de los ítems que conforman este cuestionario (Figura 27):

Figura 27

Ejemplo de ítems del cuestionario destinado al alumnado de Aula Abierta

<p>3.- ME GUSTA ESTAR CON LOS COMPAÑEROS</p> 	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>4.- ME GUSTAN LOS PROFESORES</p>  <p>(Puede personalizar con la foto del profesor/a para facilitar la comprensión del enunciado en caso de ser necesario)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 

Por último, indicar que muchos de sus ítems son personalizables, con el objetivo de adaptar el instrumento, lo máximo posible, a la realidad educativa del alumnado que lo cumplimenta, para favorecer su comprensión.

➤ *Cuestionario 2º “EVABIMUR: Cuestionario Dirigido al Alumnado de Aulas de Referencia en relación a las Aulas Abiertas” (De Haro et al., 2019).*

Siguiendo lo expuesto por los autores del cuestionario, se trata de un instrumento válido y fiable para conocer las opiniones del alumnado de las Aulas Ordinarias de Referencia en relación a las actitudes del profesorado, acogida, participación, socialización y relación con sus compañeros y compañeras de las Aulas Abiertas Especializadas. Esta afirmación se realiza al haber obtenido un valor en el Coeficiente Alfa de Cronbach de 0.76 (siendo este superior al valor mínimo aceptable).

Concretamente, este cuestionario (ver Anexo IV) está conformado por 14 ítems con una escala de respuesta múltiple de tres puntos (No- A veces- Sí), que aluden a distintos aspectos, los cuales se exponen en la siguiente tabla (Tabla 15):

Tabla 15

Ítems del cuestionario de alumnos de referencia diferenciados por tópicos o dimensiones

Tópico al que aluden los ítems	Redacción de los ítems y número que ocupan en el cuestionario	Nº de ítems
Acogida	1. Me gusta que el compañero/a del aula abierta venga a mi clase. 2. Estar con el compañero/a del aula abierta nos ayuda a tratarnos todos mejor. 3. Estar con el compañero del aula abierta me hace ser respetuoso/a con personas que son diferentes a mí.	3
Participación	10. El compañero del aula abierta participa en actividades que hacemos en el aula. 9. Realizamos actividades de grupo con el compañero/a del aula abierta. 11. Los compañeros/as de las aulas abiertas participan en las actividades organizadas por el colegio como festivales o salidas o excursiones.	3
Relación	6. En clase me relaciono con el compañero/a del aula abierta. 4. Ayudamos a nuestros compañeros/as del aula abierta si es necesario. 8. Tengo amigos/as que están en las aulas abiertas. 5. Me llevo bien con los compañeros/as del aula abierta.	4
Actitud del profesorado de referencia	12. Los profesores nos enseñan cómo trabajar con los compañeros/as del aula abierta. 13. Los profesores reciben con alegría en clase al compañero/a del aula abierta. 14. Los profesores ayudan a aprender al compañero/a del aula abierta.	3
Socialización fuera del aula	7. En el recreo me relaciono con los compañeros/as del aula abierta.	1

Cabe destacar que este cuestionario se presenta en dos versiones diferenciadas. La primera de ellas se destina al alumnado de las Aulas Ordinarias de Referencia de las etapas de Educación Infantil y Primaria, la cual contiene emoticonos en las respuestas para favorecer su comprensión. La segunda versión se dirige al alumnado de las Aulas de Referencia de la etapa de Educación Secundaria, en la que no se presentan emoticonos. A continuación, se muestra un ejemplo del mismo ítem en cada una de las versiones del cuestionario (ver Figura 28):

Figura 28

Ejemplo de un mismo ítem en las dos versiones del cuestionario del alumnado de referencia

ÍTEM DE LA VERSIÓN PARA INFANTIL Y PRIMARIA			
14.Los profesores ayudan a aprender al compañero/a del aula abierta	 NO	 A VECES	 SÍ
ÍTEM DE LA VERSIÓN PARA SECUNDARIA			
14.Los profesores ayudan a aprender al compañero/a del aula abierta	No	A veces	Sí

Fuente: De Haro *et al.* (2019).

4.2.3.2. Técnicas de la fase cualitativa

Las técnicas empleadas en esta segunda fase de la investigación para la recogida de la información cualitativa que complete y corrobore la información recabada en los cuestionarios de la fase cuantitativa, han sido consensuadas mediante un proceso democrático e inclusivo en el que han participado los estudiantes objeto de estudio y los profesionales educativos responsables. De este modo, se tiene el objetivo de adecuar las técnicas empleadas a la heterogeneidad de realidades y características de los participantes –de los cuales, algunos presentan NEE permanentes y profundas dificultades para la comunicación y el lenguaje oral-. Con ello, también se pretende aumentar la motivación y la involucración de los estudiantes en el proceso de investigación (evitando una posición pasiva o secundaria de los mismos).

Concretamente, las técnicas empleadas para la recogida de la investigación cualitativa han sido cuatro:

➤ *Técnica “El Mural de la Situaciones”:*

Esta técnica se ha empleado con el alumnado de las dos Aulas Abiertas (una de Educación Primaria y otra de Educación Secundaria) ubicadas en el centro de titularidad concertada. Brinda la posibilidad de recoger información, dentro de un mural, a través de distintos medios de comunicación (oraciones, dibujos, fotografías, pictogramas, imágenes, etc.) (Caballero y Arnaiz, 2020). Por ello, se considera adecuada para el alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas Especializadas, los cuales presentan necesidades educativas especiales y, con frecuencia, tienen amplias dificultades para la comunicación oral.

Siguiendo las aportaciones de las autoras anteriormente mencionadas, esta técnica se divide en cuatro fases: contacto con el centro educativo y con el alumnado participante; gran coloquio para la ambientación con todo el grupo (con el objeto de captar la atención de los alumnos, fomentar su participación y contextualizar el desarrollo de la técnica); elaboración del mural y, finalmente; exposición del mural. Al respecto, cabe indicar que para los alumnos del Aula Abierta de primaria se ha tenido que realizar una adaptación de la segunda fase “gran coloquio”, pues estos presentan profundas dificultades de comunicación para seguir un discurso dirigido a todo el grupo. En consecuencia, en el Aula Abierta de primaria se ha realizado un coloquio individual con cada estudiante (en situaciones naturales), mientras que en el aula de secundaria sí se ha podido realizar el coloquio con todo el grupo (ver Figura 29 y Figura 30).

Figura 29

Fase “Coloquio Individual” para la técnica del Mural de las Situaciones con dos alumnos del Aula Abierta de primaria





Figura 30

Fase “Gran Coloquio” para la técnica del Mural de las Situaciones con todos los alumnos del Aula Abierta de secundaria



➤ *Técnica “Grupo de Discusión”:*

Se han realizado grupos de discusión con los estudiantes de dos Aulas de Referencia (una de primaria y otra de secundaria) vinculadas con las dos Aulas Abiertas Especializadas ubicadas en el centro educativo de titularidad concertada (ver Figura 31 y Figura 32).

Figura 31

Desarrollo del grupo de discusión con el alumnado del Aula de Referencia de Primaria



Figura 32

Desarrollo del grupo de discusión con un grupo de alumnos del Aula de Referencia de Secundaria



Siguiendo las aportaciones de Barbour (2013), los grupos de discusión permiten conocer relatos que tienen múltiples facetas, dando lugar a debates apasionantes y, a su vez, potencialmente contradictorios. Igualmente, Pérez-Sánchez y Viquez-Calderón (2009, p.100) ponen de manifiesto que “el uso de los grupos de discusión [...] permite estudiar las cogniciones a las que se recurre para hacer referencia a un fenómeno social, permitiendo indagar tanto contenidos como los

mecanismos implicados”, por lo que se estima una técnica idónea para profundizar sobre el proceso de inclusión del alumnado involucrado en las Aulas Abiertas.

➤ *Técnica “Este soy yo y así me presento”:*

Esta técnica se ha empleado con el estudiante del Aula Abierta de primaria ubicada en el centro de titularidad pública que ha participado en esta investigación. Esta técnica consiste en la elaboración de una ficha-cartel, en la que el alumno se presenta y describe a sí mismo mediante el empleo de pictogramas. Por tanto, se trata de una técnica muy adaptada a las características del alumnado con NEE que presenta graves y profundas dificultades para la comunicación oral (ver Figura 33).

Figura 33

Desarrollo de la técnica “Este soy yo y así me presento”

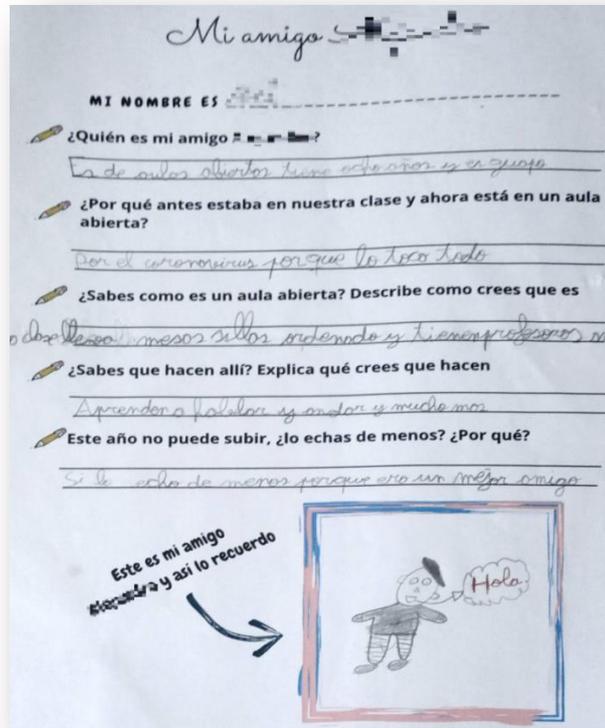


➤ *Técnica “Ficha sobre mi amigo del Aula Abierta”:*

Esta técnica se ha utilizado con los estudiantes del Aula de Referencia de primaria que está vinculada con el Aula Abierta del centro de titularidad pública que ha participado en esta investigación. Concretamente, se trata de una ficha en la que los compañeros del aula ordinaria responden a diversas preguntas sobre cómo es su compañero del Aula Abierta y sobre cómo es su relación. Además, en la ficha se incluye un espacio final destinado a hacer un dibujo para la descripción de su compañero del aula especializada (ver Figura 34).

Figura 34

Desarrollo de la técnica “Ficha sobre mi amigo del Aula Abierta”

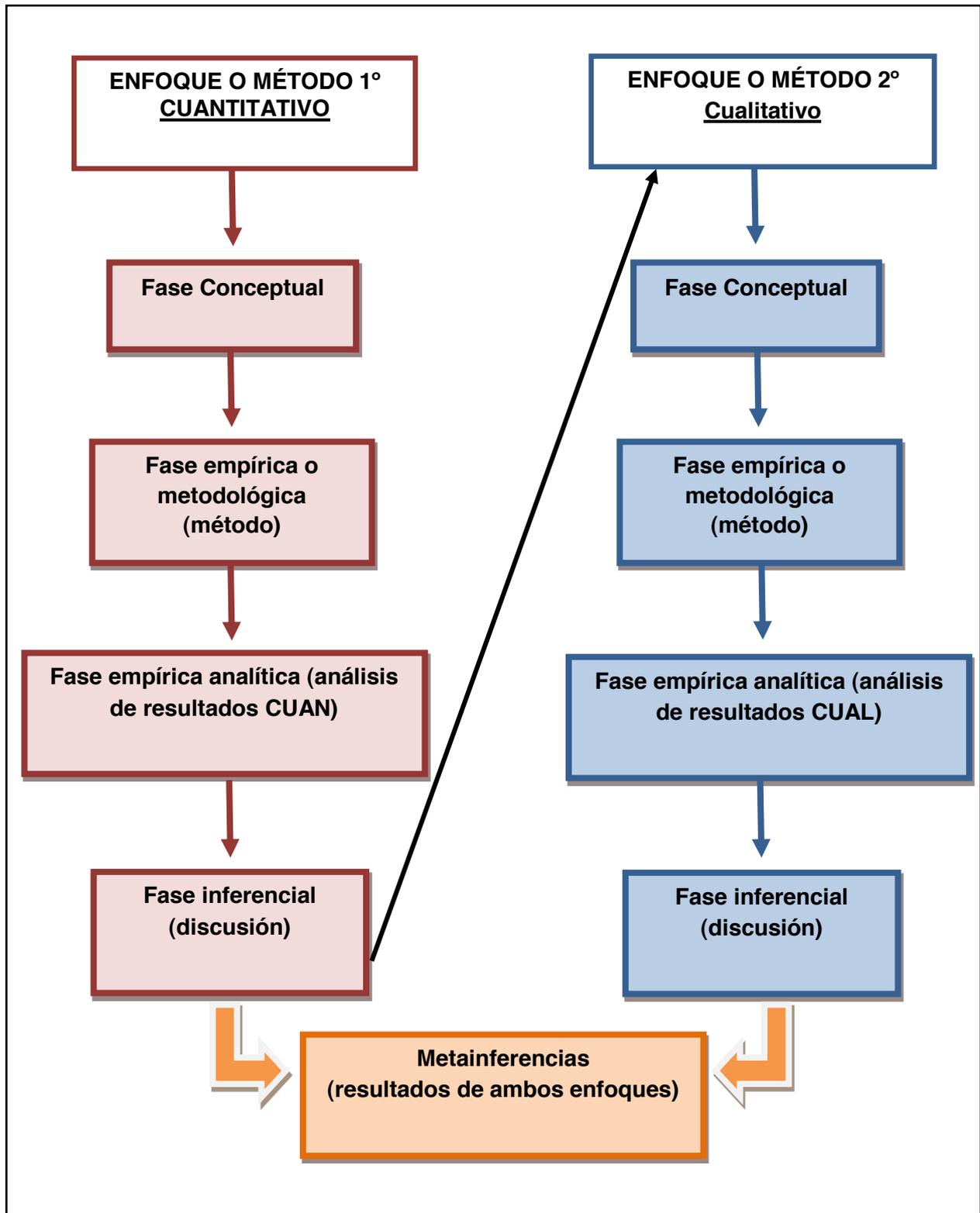


4.2.4. Procedimiento

El procedimiento realizado en esta tesis doctoral, ha seguido las fases propias de un diseño de investigación con enfoque mixto secuencial explicativo (Hernández *et al.*, 2014), el cual queda detallado en la siguiente Figura 35. Por tanto, se han realizado las fases del método de investigación cuantitativo y, después, las fases del método cualitativo, finalizando con la integración y el establecimiento de inferencias entre todos los datos recabados (cuantitativos y cualitativos).

Figura 35

Procedimiento desarrollado en la investigación mixta secuencial de la Tesis Doctoral



Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández *et al.* (2014).

A continuación, se exponen las tareas realizadas en las diversas fases del método cuantitativo de este estudio (método dominante):

- I. *Fase conceptual cuantitativa:* En esta fase se realiza una revisión de los estudios, trabajos e informes publicados en relación a la educación inclusiva, las voces del alumnado y las medidas específicas de atención a la diversidad, haciendo hincapié sobre la medida de las Aulas Abiertas Especializadas u otras medidas similares existentes. De este modo, se seleccionan los contenidos de mayor relevancia para la elaboración y documentación del marco teórico y empírico de la presente tesis doctoral. En esta fase, también se solicitan datos estadísticos a la Administración Educativa de la Región de Murcia en relación a la distribución geográfica de las Aulas Abiertas y a las características del alumnado escolarizado en las mismas.
- II. *Fase empírica o metodológica cuantitativa:* En esta fase de la investigación se llevan a cabo dos tareas de vital relevancia en el desarrollo del estudio. En primer lugar, se seleccionan los instrumentos cuantitativos para el vaciado de la información descriptiva de las Aulas Abiertas ofrecida por la Consejería de Educación y Cultura y, también, se determinan los instrumentos para recabar las voces del alumnado escolarizado en dichas aulas y las de sus compañeros de Aulas de Referencia (diseñados para tal fin por los miembros del Proyecto de Investigación “Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia” al que pertenece esta tesis doctoral).
Posteriormente, y en segundo lugar, se solicita la información descriptiva de las Aulas Abiertas a los servicios de estadística de la Consejería de Educación y Cultura y se lleva a cabo la petición a los centros educativos para la distribución y aplicación de los cuestionarios destinados a recabar las voces del alumnado involucrado en esta medida específica. Para ello, se contó con la colaboración de la Administración Educativa de la Comunidad de la Región de Murcia, la cual envió una carta formal e informativa a todos los centros que contaban con Aulas Abiertas Especializadas durante el curso 2018/2019, solicitando la participación en el estudio, explicando el objeto de la investigación y, también, los beneficios que esta tiene para la mejora de la calidad educativa.
Una vez conocidos todos los centros educativos interesados en participar en el estudio, se distribuyen los cuestionarios físicos y se realiza una sesión de formación para la correcta implementación de los mismos con los profesionales responsables (tutores de Aulas Abiertas y de Aulas de Referencia). Igualmente, se distribuyen los consentimientos y asentimientos informados para que todos los participantes y sus progenitores muestren su acuerdo para formar parte del estudio (Ver Anexos I y II). De esta forma, se respetan y cumplen los principios del Código Ético de la Universidad de Murcia.
- III. *Fase analítica cuantitativa:* En esta fase se realiza el procesamiento y el análisis de la información cuantitativa que se recoge en los dos cuestionarios implementados por el alumnado involucrado en el desarrollo de las Aulas Abiertas (alumnado escolarizado en las mismas y sus compañeros de las Aulas Ordinarias de Referencia). El procesamiento de la información cuantitativa se

analiza con el programa estadístico SPSS (versión 25 para Microsoft Windows), lo que permite transformar y analizar los datos mediante técnicas estadísticas y, también, la exposición de los resultados en diversas tablas, figuras y gráficos independientes (en ocasiones, con el apoyo del programa Excel de Microsoft Windows).

- IV. *Fase inferencial cuantitativa:* En esta fase se lleva a cabo la discusión de los resultados cuantitativos obtenidos, comparándolos y relacionándolos con otros datos empíricos obtenidos en investigaciones previamente publicadas y, además, se crea el informe en el que se expone detalladamente toda la información.

Se detallan las diversas tareas desarrolladas en cada una de las fases del método cualitativo del presente estudio (método no dominante). Cabe resaltar que el método cualitativo desarrollado ha seguido un enfoque democrático e inclusivo, en el que las decisiones adoptadas han sido consensuadas entre la investigadora, los propios estudiantes participantes en el estudio y los profesores involucrados:

- V. *Fase conceptual cualitativa:* Esta es la primera fase del método cualitativo propia de la investigación con enfoque mixto secuencial explicativo. Así, una vez conocidos los resultados obtenidos mediante el método cuantitativo de la investigación, y habiéndolos compartido en los centros, se planifica el desarrollo de un método cualitativo que permita recoger nueva información que explique, profundice y relacione los datos ya recabados. Para ello, se analizan las estrategias y técnicas cualitativas que se han aplicado en otras investigaciones y que se estiman válidas para recoger las voces del alumnado participante en el estudio, algunos de los cuales presentan necesidades educativas especiales graves y permanentes (lo que supone muchas dificultades para la comunicación y el lenguaje oral).
- VI. *Fase empírica o metodológica cualitativa:* En esta fase del método cualitativo, se realizan dos tareas de vital relevancia para el desarrollo del estudio. Una vez determinados los participantes en el estudio según criterios no probabilísticos de conveniencia, se seleccionan las distintas técnicas cualitativas para la recogida de la información, las cuales se adaptan y flexibilizan según las necesidades y características del alumnado participante. Para esta selección, y con el objetivo de llevar a cabo una investigación democrática e inclusiva, se pregunta a todo el alumnado participante (y a los profesores responsables) sobre cuál es el método de comunicación más idóneo y preferido para expresar las voces, estableciendo técnicas que permitan a cada estudiante expresarse de la forma más adecuada según sus preferencias y condiciones individuales. De este modo, todos los discentes actúan como sujetos activos del proceso de investigación, siendo tenidas en cuenta sus apreciaciones y opiniones e, incluso, realizando modificaciones sustanciales en el diseño inicialmente establecido.

Con posterioridad, se llevan a cabo las técnicas seleccionadas que se han consensuado previamente y que se han adaptado por la investigadora, los propios alumnos y los profesionales educativos responsables (lo que permitirá recoger información cualitativa de forma conjunta e inclusiva).

VII. *Fase analítica cualitativa:* En esta fase del método cualitativo, se procesan y analizan las informaciones recabadas mediante la aplicación de las distintas técnicas cualitativas. Debido al carácter flexible de las técnicas empleadas, según las preferencias de expresión de los participantes, estas informaciones pueden presentar distintos formatos (narraciones, imágenes, dibujos, secuencias de pictogramas, etc.), siendo necesaria su agrupación en un programa estadístico que pueda procesar todo tipo de datos cualitativos para el análisis de contenido pertinente.

De este modo, la información recabada mediante las técnicas “Grupos de Discusión” (trcripciones) y en la ficha “Mi amigo del Aula Abierta”, presentan formato de texto, mientras que las informaciones recabadas en las técnicas del “Mural de las Situaciones” y en el documento “Yo me presento con pictogramas” presentan un formato gráfico (imágenes, dibujos, escritos, secuencia de pictogramas, etc.). Por tanto, se emplea el programa Atlas.Ti (Versión 8 para Microsoft Windows) debido a su carácter flexible y a la potencialidad que ofrece para analizar y relacionar cualquier tipo de información cualitativa, independientemente de su formato.

Además, cabe indicar que una vez realizado el procesamiento de los datos y el análisis cualitativo exhaustivo por parte de la investigadora, se produce una devolución de los datos a un grupo reducido de participantes en el estudio (indicando las categorías y los códigos de análisis en los que se ha clasificado la información), a fin de que estos puedan contribuir al análisis del contenido, proponer posibles cambios o mostrar su acuerdo con la clasificación del contenido realizada.

VIII. *Fase inferencial cualitativa:* En esta fase se lleva a cabo la discusión de los resultados cualitativos obtenidos, relacionándolos con otros datos empíricos obtenidos en investigaciones previamente publicadas. Igualmente, se crea el informe en el que se exponen todos los resultados cualitativos.

Por último, una vez obtenidos los resultados cuantitativos y cualitativos, se realiza una última fase de vital importancia para el estudio, destinada a la inferencia de las informaciones (CUAN y Cual) y al establecimiento de conclusiones, limitaciones y propuestas de futuro:

IX. *Fase de metainferencias de toda la información* En esta fase se realiza las inferencias y relaciones entre todos los datos recogidos (cuantitativos y cualitativos), exponiendo los resultados conjuntos a fin de obtener un mayor entendimiento del fenómeno objeto de estudio.

X. *Fase de elaboración de conclusiones, limitaciones y propuestas de mejora:* Para concluir, en esta fase se plantean las conclusiones en relación al proceso de inclusión del alumnado involucrado en las Aulas Abiertas Especializadas, se determinan cuáles son las limitaciones del estudio y las propuestas de mejora que se recomiendan para el desarrollo de investigaciones futuras.

4.2.5. Análisis de datos

Con la pretensión de dar respuesta al objetivo general y a los objetivos específicos establecidos en la presente investigación, se ha realizado un análisis mediante dos estrategias diferenciadas, dependiendo de la propia naturaleza de las informaciones (cuantitativa o cualitativa). A continuación, se exponen los dos tipos de análisis que se han llevado a cabo.

4.2.5.1. Análisis de datos cuantitativos

Para analizar los datos descriptivos de las Aulas Abiertas Especializadas, ofrecidos por la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, sobre la progresión de estas aulas, la distribución geográfica y las características psicopedagógicas de su alumnado, se han empleado frecuencias y porcentajes. Posteriormente, se ha plasmado toda la información en las correspondientes tablas y figuras.

Para el análisis de la información cuantitativa recabada en los dos cuestionarios, se han utilizado estadísticos descriptivos (medias, medianas, modas, desviaciones típicas y porcentajes) y se ha aplicado estadística inferencial no paramétrica para la comparación entre los grupos de estudiantes de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria y para los alumnos de centros de titularidad pública y concertada. Se ha seleccionado estadística no paramétrica ya que la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov ha determinado que la muestra del estudio presenta una distribución no normal. Los test aplicados han sido U de Mann-Whitney y Chi-Cuadrado de Pearson, estableciéndose un nivel de significación estadística de $p \leq 0,05$.

Siguiendo las aportaciones de Hernández-Pina e Izquierdo (2015), las pruebas estadísticas descriptivas permiten obtener una información concreta, precisa y ordenada, lo que conlleva una mayor probabilidad en la certeza de los resultados obtenidos y posibilitando transformar los datos en conocimiento válido para la toma de decisiones y para la mejora educativa. Igualmente, siguiendo a Hernández-Pina y Maquilón (2015), los tests descriptivos e inferenciales abarcan un conjunto de pruebas que ayudan a una profunda comprensión de distintas opiniones o valoraciones y, además, facilitan la interpretación de los resultados obtenidos mediante el programa de análisis estadístico.

Finalmente, destacar que el programa estadístico empleado para el análisis de la información cuantitativa ha sido el SPSS (Versión 25 para Microsoft Windows).

4.3.5.2. Análisis de datos cualitativos

Para el tratamiento de los datos cualitativos recabados en este estudio, se ha realizado un análisis de contenido a través de un proceso deductivo. Tal y como señala (Díaz, 2018), en el análisis de tipo deductivo, la información cualitativa se clasifica en relación a categorías previamente establecidas y que provienen, normalmente, de referentes teóricos.

En el caso concreto del presente estudio, las categorías y códigos surgen a partir de las dimensiones establecidas en los cuestionarios empleados en la fase cuantitativa, ya que se tiene la finalidad de explicar y relacionar las distintas informaciones. De este modo, debido al carácter mixto secuencial de la investigación, los datos cualitativos recabados (a partir de varias técnicas de recogida de datos) se han clasificado en múltiples códigos de análisis que se relacionan directamente con las dimensiones e ítems de los cuestionarios empleados en la fase previa.

A continuación, se expone el libro de categorías y códigos que se ha utilizado en el análisis de la información (ver Tabla 16):

Tabla 16

Libro de categorías y códigos empleados para el análisis de la información cualitativa

DIMENSIÓN 1. Datos cualitativos relacionados con el objetivo específico 3	
Categoría 3.1: Valoración del alumnado del AA hacia su Aula Abierta Especializada, los compañeros y los profesores	
Códigos	3.1.1. Los alumnos del aula abierta se llevan bien entre sí 3.1.2. Existen conflictos entre al alumnado del aula abierta 3.1.3. El alumnado del aula abierta valora positivamente al profesorado de su aula
Categoría 3.2: Valoración del alumnado del AA hacia las dinámicas y los materiales del aula especializada	
Códigos	3.2.1. El alumnado valora positivamente la realización de las asambleas en el aula abierta 3.2.2. El alumnado valora positivamente las salidas al entorno 3.2.3. El alumnado del aula abierta desea realizar más salidas al entorno 3.2.4. El alumnado valora positivamente los talleres realizados en el aula abierta 3.2.5. El alumnado del aula abierta desea realizar más talleres 3.2.6. Al alumnado le gusta trabajar con las nuevas tecnologías y con materiales manipulativos y sensoriales
DIMENSIÓN 2. Datos cualitativos relacionados con el objetivo específico 4	
Categoría 4.1: Opinión del alumnado de AA sobre su presencia y participación en el Aula de Referencia	
Códigos	4.1.1. Los alumnos de Aula Abierta salen al Aula de Referencia 4.1.2. Los alumnos de Aula Abierta no salen al Aula de Referencia 4.1.3. Los alumnos de Aula Abierta salen al Aula de Referencia a asignaturas recomendadas en la legislación vigente 4.1.4. Los alumnos de Aula Abierta salen al Aula de Referencia a asignaturas no establecidas en la legislación 4.1.5. Los alumnos de Aula Abierta participan en actividades del Aula de Referencia
Categoría 4.2: Valoración del alumnado de AA sobre los profesores y compañeros del Aula de Referencia	
Códigos	4.2.1. Valoración positiva del alumnado de Aula Abierta hacia los profesores del Aula de Referencia 4.2.2. Valoración positiva del alumnado de Aula Abierta hacia los compañeros del Aula de Referencia
DIMENSIÓN 3. Datos cualitativos relacionados con el objetivo específico 5	
Categoría 5.1: Valoración del alumnado del Aula de Referencia sobre la acogida de sus compañeros de AA en el aula ordinaria	
	5.1.1. Los compañeros de las Aulas de Referencia muestran satisfacción ante la

Códigos	<p>presencia del alumnado del Aula Abierta</p> <p>5.1.2. Los compañeros de las Aulas de Referencia muestran insatisfacción ante la presencia del alumnado del Aula Abierta</p> <p>5.1.3. Los alumnos del Aula Abierta contribuyen al buen clima del Aula de Referencia</p> <p>5.1.4. Los alumnos de las Aulas Abiertas contribuyen al respecto hacia personas diferentes</p> <p>5.1.5. Los compañeros reclaman más horas de presencia del alumnado del Aula Abierta en el aula ordinaria</p>
---------	--

Categoría 5.2: Valoración del alumnado del Aula de Referencia sobre la participación de sus compañeros de AA

Códigos	<p>5.2.1. Los compañeros de referencia indican poca participación del alumnado del Aula Abierta en actividades del aula ordinaria</p> <p>5.2.2. Los compañeros de referencia indican escasa realización de trabajos o actividades grupales en el aula ordinaria</p> <p>5.2.3. Los compañeros de referencia afirman poca participación del alumnado del Aula Abierta en las excursiones con el aula ordinaria</p> <p>5.2.4. Los compañeros indican una alta participación del alumnado del Aula Abierta en festivales con aulas de referencia</p> <p>5.2.5. Los compañeros indican baja participación del alumnado del Aula Abierta en festivales con aulas de referencia</p>
---------	--

Categoría 5.3: Valoración del alumnado del Aula de Referencia sobre la relación con sus compañeros de AA

Códigos	<p>5.3.1. Los alumnos de referencia se relacionan con los del Aula Abierta en clase</p> <p>5.3.2. Los compañeros de referencia ayudan o ayudarían a los alumnos del Aula Abierta</p> <p>5.3.3. Los compañeros de referencia se llevan bien con los alumnos del Aula Abierta</p> <p>5.3.4. Los compañeros de referencia no consideran como sus amigos a los del Aula Abierta</p> <p>5.3.5. Los compañeros de referencia sí consideran como sus amigos a los del Aula Abierta</p>
---------	---

Categoría 5.4: Valoración del alumnado del Aula de Referencia sobre la actitud del profesorado de las aulas de referencia

Códigos	<p>5.4.1. El profesorado de referencia no enseña a cómo trabajar con el compañero del Aula Abierta</p> <p>5.4.2. El profesorado de referencia sí enseña a cómo trabajar con el compañero del Aula Abierta</p> <p>5.4.3. El profesorado de referencia se muestra positivo hacia el alumnado del Aula Abierta</p> <p>5.4.4. El profesorado de referencia ayuda a aprender al alumnado del Aula Abierta</p>
---------	--

DIMENSIÓN 4. Datos cualitativos relacionados con el objetivo específico 6

Categoría 6.1: Valoración del alumnado sobre la socialización en los tiempos de recreo

Códigos	<p>6.1.1. El alumnado del Aula Abierta juega solo o con sus compañeros de aula abierta</p> <p>6.1.2. Los alumnos de referencia y de Aula Abierta no socializan en los recreos</p> <p>6.1.3. Los alumnos de referencia y de Aula Abierta juegan juntos si se organizan “patios inclusivos”</p>
---------	---

Categoría 6.2: Valoración del alumnado sobre la socialización en las fiestas de

cumpleaños

Códigos	6.2.1. El alumnado del Aula Abierta celebra su cumpleaños en el aula especializada
	6.2.2. El alumnado del Aula Abierta no asiste a los cumpleaños del alumnado de referencia
	6.2.3. El alumnado del Aula Abierta muestra deseo por asistir a cumpleaños de compañeros de referencia
	6.2.4. Motivos por los que el alumnado de referencia no invita al alumnado del Aula Abierta a su cumpleaños

Fuente: Elaboración propia

Por último, cabe destacar que el programa estadístico empleado para el análisis de la información cualitativa ha sido el Atlas.Ti (Versión 8 para Microsoft Windows).



CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS



Autoría: Rubén de Luis, “Campo de Amapolas”.



INTRODUCCION

En este quinto capítulo se presentan los resultados de la investigación de la presente tesis doctoral. La exposición de los mismos se realiza en el orden de los objetivos específicos establecidos para el estudio.

Los resultados de los primeros dos objetivos específicos hacen alusión a información estadística y descriptiva que nos ha ofrecido la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia en relación a las Aulas Abiertas Especializadas (progresión de las aulas, distribución geográfica y características del alumnado destinatario). Los resultados del tercer, cuarto, quinto y sexto objetivos muestran los datos brindados por las voces del alumnado participante en el estudio (de Aulas Abiertas Especializadas y de sus compañeros de Aulas de Referencia) y en relación a su experiencia sobre la medida de atención a la diversidad. En los resultados de estos últimos objetivos, se exponen informaciones cuantitativas y cualitativas que se relacionan y complementan entre sí.

5.1. RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 1. ESTUDIAR LA PROGRESIÓN DE APERTURA DE AULAS ABIERTAS DESDE SU CREACIÓN Y SU DISTRIBUCIÓN GEOGRÁFICA EN LAS ETAPAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA Y DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

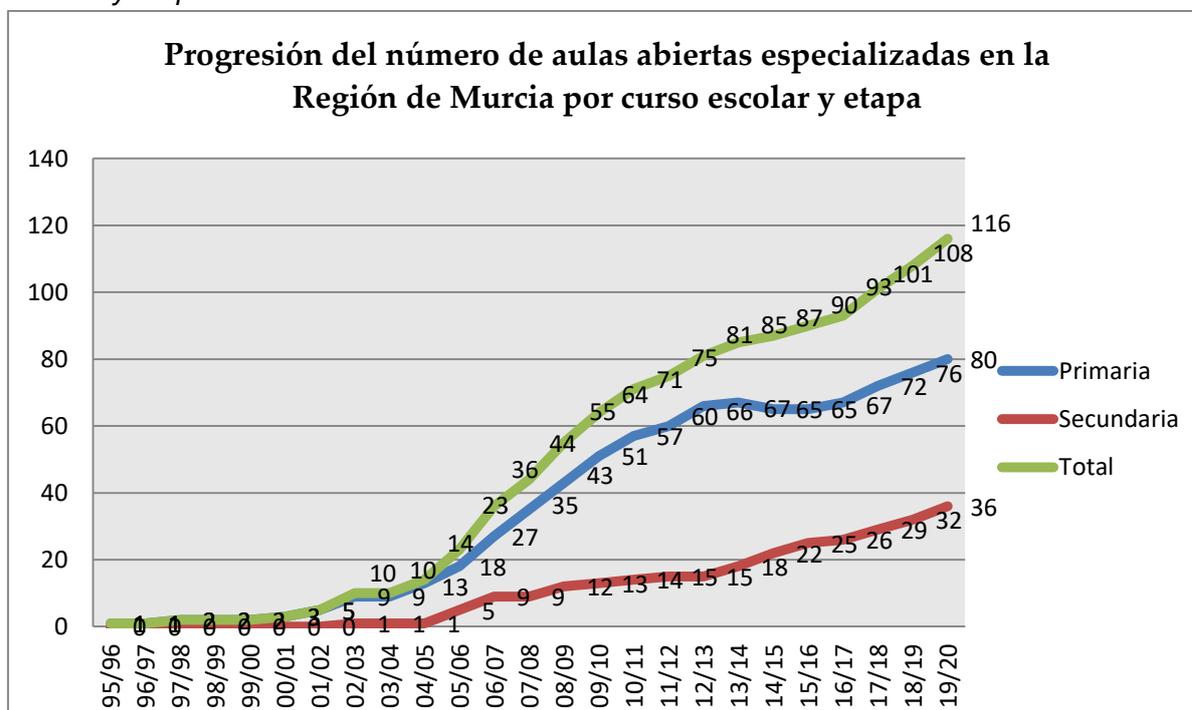
Los resultados cuantitativos descriptivos de este objetivo aluden al análisis de dos aspectos diferenciados: 1. Progresión de las Aulas Abiertas desde su creación y 2. Distribución geográfica de las Aulas Abiertas especializadas por el territorio de la Región de Murcia.

5.1.1. Progresión de apertura de Aulas Abiertas Especializadas desde su creación

Las Aulas Abiertas Especializadas inician su desarrollo e implantación en el curso académico 1995-1996 en la etapa educativa de Educación Primaria (ver Figura 36). En el caso de la etapa de Educación Secundaria, la primera Aula Abierta se creó siete cursos después, en el año 2003-2004. Desde ese momento hasta la actualidad, la creación de nuevas Aulas Abiertas en el contexto de la Región de Murcia ha sido consistente y extensa. Destaca el importante incremento que se ha producido en veinte años; de sólo 2 Aulas Abiertas en el curso 2000-2001 a 116 aulas en el curso 2019-2020. Haciendo una comparación por etapa educativa, resalta la existencia de muchas más aulas en Educación Primaria que en Educación Secundaria (80 y 36 aulas, respectivamente, para el curso escolar 2019/2020).

Figura 36

Progresión de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia por curso escolar y etapa



En cuanto a la progresión de Aulas Abiertas por cada año escolar, se destaca que la media de apertura desde el curso 1995-1996 hasta el curso 2019/2020 es de +4.32 Aulas Abiertas por curso lectivo. Sin embargo, la apertura de nuevas Aulas Abiertas para cada curso y etapa es fluctuante y variada. Destaca la apertura de 13 Aulas Abiertas en el curso 2007-2008 (9 de la etapa de Educación Primaria y 4 en la etapa de Educación Secundaria). Haciendo especial mención a la etapa de Primaria, destaca el cierre de 2 Aulas Abiertas en el año 2015-2016, aunque este se ve suplido por la apertura de 4 Aulas Abiertas en la etapa de secundaria.

5.1.2. Distribución geográfica de las Aulas Abiertas en la Región de Murcia

Tal y como se observa en la siguiente tabla (Ver Tabla 17), existen Aulas Abiertas Especializadas en todas las comarcas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. No obstante, destaca la comarca de Vega del Segura, siendo en la que se localiza un mayor número de estas aulas en ambos cursos lectivos (2018/2019 y 2019/2020). Por el contrario, la comarca con un menor número de Aulas Abiertas es la de Río Mula, con sólo dos aulas, una en Educación Primaria y otra en Educación Secundaria.

Además, resalta la inexistencia de Aulas Abiertas en algunos municipios, produciéndose este fenómeno en todas las comarcas de la Región de Murcia. Entre

los municipios sin Aulas Abiertas se destacan: Abanilla, Cehegín, Alguazas, Ceutí, Ulea, Villanueva del Segura, Ojós, Ricote, Abarán, Aledo, Librilla y Los Alcáceres.

Tabla 17

Distribución geográfica de las Aulas Abiertas Especializadas en los cursos 2018/2019 y 2019/2020

COMARCA	MUNICIPIOS	AULAS ABIERTAS 2018/2019		AULAS ABIERTAS 2019/2020	
		Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
1. Altiplano	Yecla	1	1	1	1
	Jumilla	1		1	
	Abanilla				
	Fortuna	1		1	
	TOTAL	3	1	3	1
2. Noroeste	Moratalla	1		1	
	Caravaca de la Cruz	1		1	
	Cehegín				
	Bullas	1		1	
	TOTAL	3	0	3	0
3. Río Mula	Mula	1	1	1	1
	Pliego				
	Albudeite				
	Campos del Río				
TOTAL	1	1	1	1	
4. Vega del Segura	Murcia	26	13	26	15
	Beniel	1	1	1	1
	Santomera	1	1	1	1
	Alcantarilla	2	1	2	1
	Molina de Segura	4	2	5	2
	Las Torres de Cotillas	2	1	2	1
	Alguazas				
	Ceutí				
	Lorquí	1		1	
	Archena	2	2	2	1
	Ulea				
	Villanueva del Segura				
	Ojós				
	Ricote				
	Blanca			1	
	Abarán				
	Cieza	1	1	1	1
	Calasparra	1		1	
	TOTAL	41	22	43	23
	5. Valle del Guadalentín	Lorca	3	3	3
Puerto Lumbreras		1		1	
Águilas		3	1	3	1
Mazarrón		4	1	4	1
Totana		2		3	
Aledo					
Alhama de Murcia	1		1		

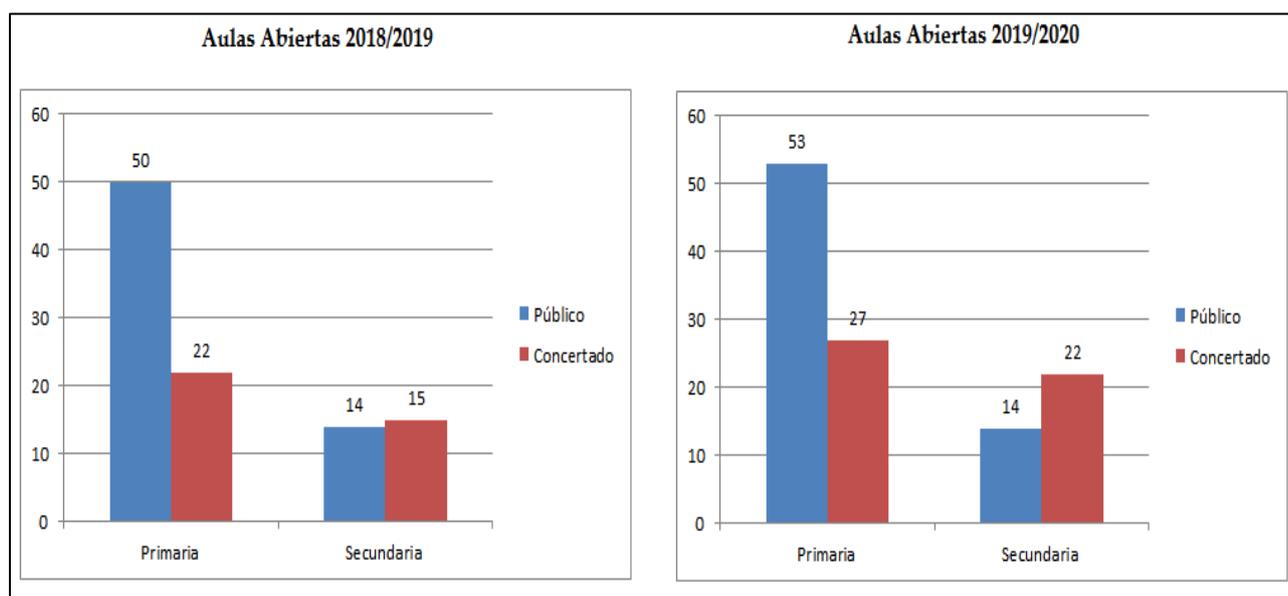
		Librilla			
TOTAL		14	5	15	6
6. Campo de Cartagena	Fuente Álamo	1		1	
	Cartagena	9	1	10	2
	La Unión	1		1	
	Torre Pacheco	1	1	1	2
	San Javier	1		1	
	San Pedro del Pinatar	1	1	1	1
	Los Alcázares				
	TOTAL	14	3	15	5
TOTAL REGIÓN DE MURCIA	76	32	80	36	

A continuación, se muestra la distribución de las Aulas Abiertas Especializadas, de las etapas de primaria y secundaria, según la titularidad del centro en el que están incardinadas (Figura 37). Para el curso 2018/2019, de las 76 Aulas Abiertas de Educación Primaria, 52 (48.1%) se ubicaban en centros públicos y 24 (22.2%) en centros concertados. En relación a las 32 aulas de Secundaria, 15 (13.9%) estaban en centros de titularidad pública y 17 (15.7%) en centros de titularidad concertada.

En el siguiente curso 2019/2020, de las 80 Aulas Abiertas de Educación Primaria, 53 (45.7%) se localizan en centros públicos y 27 (23.3%) en centros concertados. En el caso de las 36 aulas de Secundaria, 14 (12.0%) se encontraban en centros de titularidad pública y 22 (19.0%) en centros concertados.

Figura 37

Distribución de las Aulas Abiertas en los cursos 2018/2019 y 2019/2020 por etapa y titularidad de centro





5.2. RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 2. ANALIZAR LAS CARACTERÍSTICAS PSICOPEDAGÓGICAS DEL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS

De conformidad con lo dispuesto en el Decreto 359/2009 de 30 de octubre, artículo 28.3, las Aulas Abiertas Especializadas en centros ordinarios constituyen un recurso de carácter extraordinario cuyo objeto es proporcionar un contexto adecuado para algunos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales graves y permanentes derivadas de (Orden de 24 de mayo de 2010): a) autismo y otros trastornos generalizados del desarrollo; b) (dis)capacidad psíquica severa y profunda; c) plurideficiencias; d) (dis)capacidad auditiva severa y profunda; e) (dis)capacidad motora grave o asociadas a otra (dis)capacidad, y cuya escolarización requiera una ayuda constante e individualizada y adaptaciones significativas del currículo, que no puedan ser atendidas en el marco del aula ordinaria con apoyos.

De igual modo, en la Resolución de 30 de noviembre de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad y del Servicio Murciano de Salud, por la que se establece el Programa de Aulas Terapéuticas para el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos graves de conducta (TGC), se establece que estos podrán estar cursando sus enseñanzas tanto en Aulas Abiertas Especializadas como en centros de educación especial. Por lo que esta tipología de alumnado también se incorpora en la clasificación de alumnos que pueden escolarizarse, según la legislación, en Aulas Abiertas.

Tal y como se expone a continuación, en el curso 2018/2019 había un total de 688 alumnos escolarizados en las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia, los cuales presentaban las siguientes características psicopedagógicas (Tabla 18):

Tabla 18

Necesidades educativas especiales del alumnado de las Aulas Abiertas. Curso 2018/2019

	NEE	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje total
Establecido en la Legislación	Trastorno del Espectro Autista (TEA)	337	49.0	74.2%
	Plurideficiencias	132	19.2	
	(Dis)capacidad psíquica severa	21	3.1	
	(Dis)capacidad motora grave o asociada a otra (dis)capacidad	6	0.9	
	(Dis)capacidad auditiva severa o profunda	5	0.7	
	Trastorno Grave de Conducta	9	1.3	
No establecido en la legislación	(Dis)capacidad psíquica media	131	19.0	24.5%
	(Dis)capacidad psíquica ligera	35	5.1	
	(Dis)capacidad visual grave o ceguera	1	0.1	
	Retraso del Desarrollo (Compatible con Disc. Psíquica).	2	0.3	

No se especifica tipo de (dis)capacidad	9	1.3	1.3%
Total	688	100.0	100.0%

Haciendo referencia al curso 2019/2020, había un total de 730 alumnos escolarizados en las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia, 42 alumnos más que en el año anterior, los cuales presentaban las siguientes características psicopedagógicas (Tabla 19):

Tabla 19

Necesidades educativas especiales del alumnado de las Aulas Abiertas. Curso 2019/2020

	NEE	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje total
Establecido en la Legislación	Trastorno del Espectro Autista (TEA)	348	47.7	71.3%
	Plurideficiencias	118	16.2	
	(Dis)capacidad psíquica severa	25	3.4	
	(Dis)capacidad motora grave o asociada a otra (dis)capacidad	9	1.2	
	(Dis)capacidad auditiva severa o profunda	7	1.0	
	Trastorno Grave de Conducta	13	1.8	
No establecido en la legislación	(Dis)capacidad psíquica media	156	21.4	28.1%
	(Dis)capacidad psíquica ligera	43	5.9	
	(Dis)capacidad visual grave o ceguera	1	0.1	
	Retraso del Desarrollo (Compatible con Disc. Psíquica)	5	0.7	
	No se especifica tipo de (dis)capacidad	5	0.7	
Total		730	100.0	100.0%

Por tanto, teniendo en cuenta el tipo de alumnado al que están dirigidas las Aulas Abiertas Especializadas, según lo dispuesto en el artículo 28.3 del Decreto 358/2009 de 30 de octubre y en la Resolución de 30 de noviembre de 2015, un 74.2% (N=510) del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas en el curso 2018/2019 y un 71.3% (N= 520) en el curso 2019/2020 sí cumplía con los requisitos establecidos en la legislación para ser beneficiarios de una escolarización en esta medida específica. Se está haciendo alusión al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA); Plurideficiencias; (Dis)capacidad psíquica severa y profunda; (Dis)capacidad auditiva severa y profunda; (Dis)capacidad motora grave o asociada a otra (dis)capacidad y; Trastorno Grave de Conducta.



Sin embargo, se halla un porcentaje del alumnado que se encuentra escolarizado en las Aulas Abiertas pero que no se corresponden con lo establecido en la legislación según su tipo de (dis)capacidad, suponiendo un porcentaje del 24.5% (N=169) en el curso 2018/2019 y del 28.1% (N=205) en el curso 2019/2020. Concretamente, se está haciendo referencia al alumnado con: (Dis)capacidad psíquica media y ligera (sin otra (dis)capacidad o trastorno asociado); (Dis)capacidad visual grave o profunda y, por último; alumnos con Retraso del Desarrollo (compatible con (dis)capacidad psíquica).

5.3. RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 3. EXAMINAR LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE AULA ABIERTA HACIA SU AULA ESPECIALIZADA Y LOS DISTINTOS ELEMENTOS QUE LA INTEGRAN

Los resultados cuantitativos y cualitativos de este objetivo aluden a la valoración de distintos aspectos desde la percepción del alumnado de las Aulas Abiertas: 1. Opinión del alumnado de Aula Abierta hacia su aula especializada y hacia los profesores y los compañeros de la misma; 2. Valoración del alumnado de Aulas Abiertas hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo en el aula especializada.

5.3.1. Opinión del alumnado de Aula Abierta hacia su aula especializada y hacia los profesores y los compañeros de la misma

Se exponen los resultados cuantitativos de los ítems procedentes del cuestionario de alumnado de Aula Abierta que aluden a la valoración hacia su aula especializada y hacia los profesores y compañeros de la misma. Se destaca que todos los ítems han obtenido una puntuación positiva y próxima al valor máximo 2. El ítem que ha obtenido la puntuación media más alta ha sido el 3.3. (M= 1.98, D.T.= 0.150) con un total de 97.7% de votos positivos. A continuación, el ítem 3.1. (M= 1.97, D.T.= 0.176) obteniendo un 96.8% de valoraciones afirmativas. Por último, el ítem 3.2. (M= 1.94, D.T.= 0.246) el cual ha recibido un 93.9% de votos positivos (ver Tabla 20).

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de los ítems que aluden a la opinión del alumnado de Aula Abierta hacia su aula especializada, los profesores y los compañeros de la misma

ÍTEMS		ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIA NA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)
		PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL			
3.1. Me gusta mi aula abierta	NO (1)	8 (3.9%)	3 (2.1%)	11 (3.2%)	1.97	2	0.176
	SÍ (2)	197 (96.1%)	138 (97.9%)	335 (96.8%)			

	TOTAL	205 (100%)	141 (100%)	346 (100%)			
3.2. Me gusta estar con los compañeros del aula abierta	NO (1)	16 (7.8%)	5 (3.5%)	21 (6.1%)	1.94	2	0.246
	SÍ (2)	188 (92.2%)	136 (96.5%)	324 (93.9%)			
	TOTAL	204 (100%)	141 (100%)	345 (100%)			
3.3. Me gustan los profesores del aula abierta	NO (1)	6 (2.9%)	2 (1.4%)	8 (2.3%)	1.98	2	0.150
	SÍ (2)	200 (97.1%)	139 (98.6%)	339 (97.7%)			
	TOTAL	206 (100%)	141 (100%)	347 (100%)			

A continuación, en alusión a la existencia de diferencias significativas ($p < 0.05$) entre el alumnado de Aula Abierta de la etapa de primaria y de secundaria, se señala que no se han hallado diferencias. En cuanto a las diferencias significativas según la variable de titularidad del centro al que pertenece el alumnado, tampoco se hallado ninguna diferencia (ver Tabla 21).

Tabla 21

Prueba Chi-cuadrado de los ítems que aluden a la opinión del alumnado de Aula Abierta hacia su aula especializada y hacia los profesores y compañeros de la misma

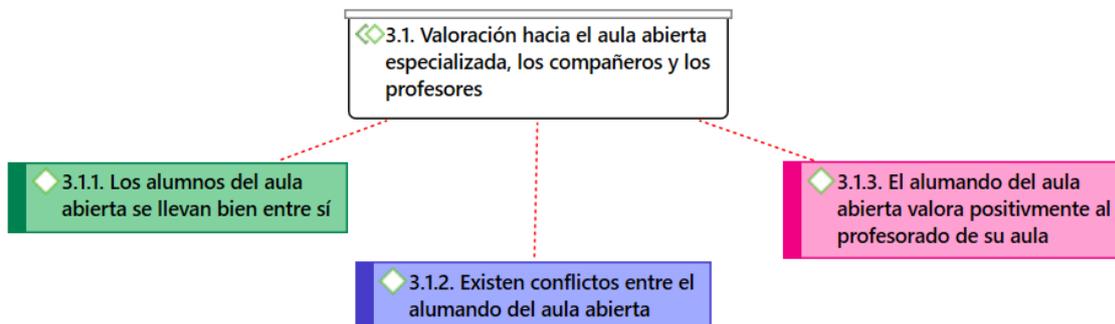
ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	Chi cuadrado de Pearson	Media	Chi cuadrado de Pearson	Media
3.1. Me gusta mi aula abierta	0.355	Pr= 1.96 Se= 1.98	0.195	Públ= 1.96 Con= 1.99
3.2. Me gusta estar con los compañeros del aula abierta	0.101	Pr= 1.92 Se= 1.96	0.294	Públ= 1.93 Con= 1.96
3.3. Me gustan los profesores del aula abierta	0.362	Pr= 1.97 Se= 1.99	0.405	Públ= 1.97 Con= 1.99

Pr= Primaria; Se= Secundaria; Públ= Público; Con= Concertado

Los resultados cualitativos obtenidos que aluden a la valoración por parte de los alumnos de las Aulas Abiertas hacia el aula especializada, sus compañeros y profesorado (y que se relacionan directamente con los ítems anteriores), se han clasificado en tres códigos de análisis: 3.1.1. Los alumnos del Aula Abierta se llevan bien ente sí; 3.1.2. Existen conflictos entre el alumnado del Aula Abierta; 3.1.3. El alumnado del Aula Abierta valora positivamente al profesorado de su aula (Ver Figura 38).

**Figura 38**

Códigos de análisis para la Categoría “Valoración hacia el Aula Abierta Especializada, los compañeros y los profesores”



Concretamente, la distribución de las 9 citas gráficas (expresada en frecuencias y porcentajes) referidas a la valoración del alumnado de las Aulas Abiertas hacia su aula especializada, sus compañeros y los profesores ha sido la siguiente (Tabla 22):

Tabla 22

Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la valoración hacia el Aula Abierta, los compañeros y los profesores

Códigos asociados a la categoría “3.1. Valoración hacia el aula abierta, los compañeros y los profesores”	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas
	PRIMARIA		SECUNDARIA		TOTAL	
3.1.1. Los alumnos del aula abierta se llevan bien entre sí	1	11.1%	2	22.2%	3	33.4%
3.1.2. Existen conflictos entre el alumnado del aula abierta	0	0.0%	2	22.2%	2	22.2%
3.1.3. El alumnado del aula abierta valora positivamente al profesorado de su aula	1	11.1%	3	33.4%	4	44.4%
TOTAL	2	22.2%	7	77.8%	9	100%

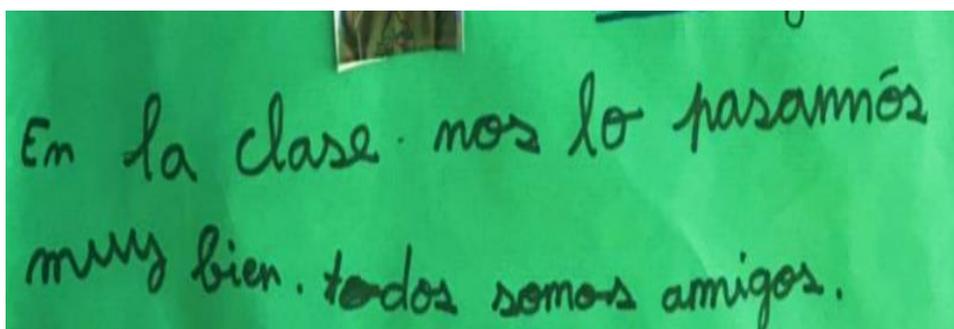
Desde un punto de vista cualitativo, son 3 (33.4%) las citas procedentes del alumnado de las Aulas Abiertas que aluden a una buena relación entre todos los compañeros del aula especializada. En este sentido, se destacan las siguientes citas gráficas:

Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



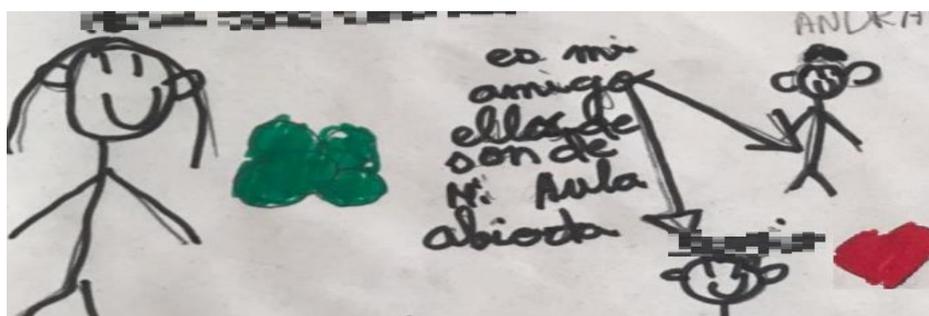
Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de primaria afirman que se llevan bien entre ellos.

Cita gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de secundaria afirman que se llevan bien entre ellos y que son amigos.

Cita gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):

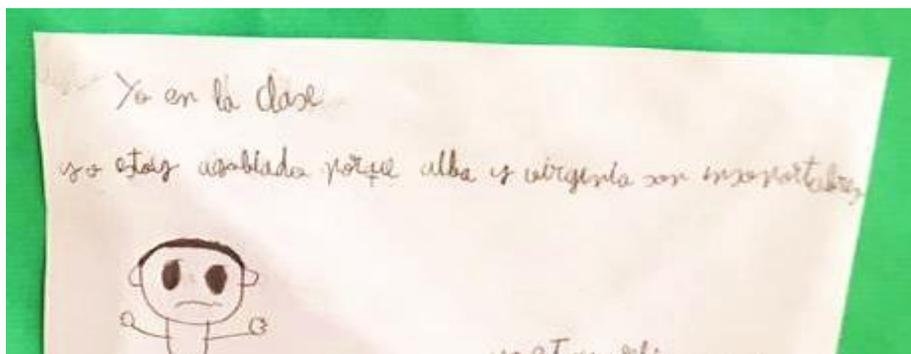


Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de secundaria afirman llevarse bien entre ellos.

Sin embargo, también se han hallado citas gráficas (N=2, 22.2%) que aluden a la existencia de conflictos entre el alumnado de Aula Abierta de secundaria. En este sentido, se exponen las siguientes citas:

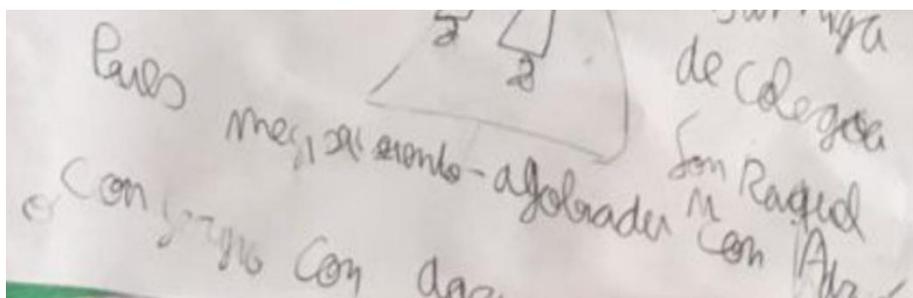


Cita gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de secundaria exponen la existencia de algunos conflictos entre ellos.

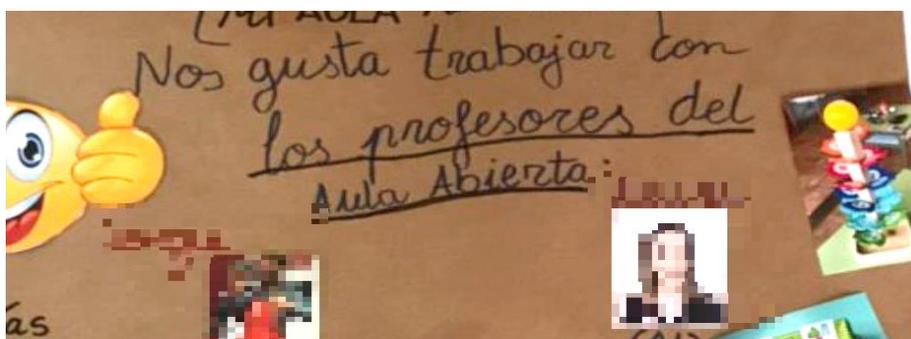
Cita gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de secundaria exponen la existencia de algunos conflictos entre ellos.

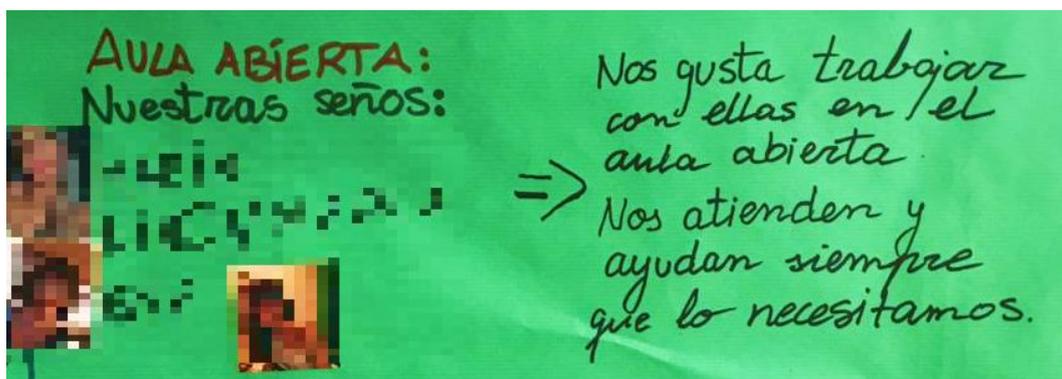
Por último, cabe indicar que en la información cualitativa recabada por parte del alumnado de las Aulas Abiertas muestra una valoración positiva hacia el profesorado del aula especializada (N= 4, 44.4%). A este respecto, se exponen las siguientes citas gráficas:

Cita Gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



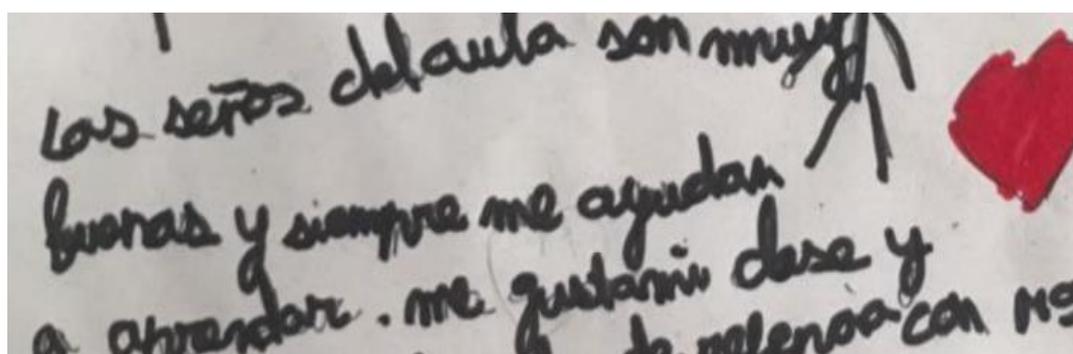
Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de primaria muestran una valoración positiva hacia el profesorado de su aula especializada.

Cita Gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de secundaria muestran una valoración positiva hacia el profesorado de su aula especializada.

Cita Gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de secundaria muestran una valoración positiva hacia el profesorado de su aula especializada.

5.3.2. Valoración del alumnado de Aulas Abiertas hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo en el aula especializada

Pasamos a exponer los resultados cuantitativos de los ítems procedentes del cuestionario de alumnado de Aula Abierta que se refieren a la valoración hacia los materiales y las dinámicas que se llevan a cabo en el aula especializada. Destaca que todos los ítems han obtenido una puntuación positiva y próxima al valor máximo 2. El ítem que ha obtenido la puntuación media más alta ha sido el 3.8. (M= 1.97, D.T.= 0.168) con un total de 97.1% de valoraciones positivas. El segundo ítem con la puntuación más alta ha sido el 3.6. (M= 1.96, D.T.= 0.191), habiendo obtenido un 96.2% de votos afirmativos. El ítem con la puntuación media más baja ha sido el 3.4. (M= 1.85, D.T.= 0.362) con un 84.6% de valoraciones positivas (ver Tabla 23).

**Tabla 23**

Estadísticos descriptivos de los ítems que aluden a la opinión del alumnado de Aula Abierta hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo en el aula especializada

ÍTEMS	ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIAN A (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)	
	PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL				
3.4. Me gusta el trabajo en clase	NO (1)	37 (18.2%)	16 (11.3%)	53 (15.4%)	1.85	2	0.362
	SÍ (2)	166 (81.8%)	125 (88.7%)	291 (84.6%)			
	TOTAL	203 (100%)	141 (100%)	344 (100%)			
3.5. Me gusta la asamblea en mi aula	NO (1)	17 (8.3%)	9 (6.4%)	26 (7.5%)	1.92	2	0.264
	SÍ (2)	189 (91.7%)	131 (93.6%)	320 (92.5%)			
	TOTAL	206 (100%)	140 (100%)	346 (100%)			
3.6. Me gustan las salidas al entorno	NO (1)	5 (2.5%)	8 (5.7%)	13 (3.8%)	1.96	2	0.191
	SÍ (2)	197 (97.5%)	133 (94.3%)	330 (96.2%)			
	TOTAL	202 (100%)	141 (100%)	343 (100%)			
3.7. Me gustan los talleres	NO (1)	15 (8.2%)	6 (4.6%)	21 (6.7%)	1.93	2	0.250
	SÍ (2)	169 (91.8%)	125 (95.4%)	294 (93.3%)			
	TOTAL	184 (100%)	131 (100%)	315 (100%)			
3.8. Me gustan las tecnologías	NO (1)	6 (2.9%)	4 (2.9%)	10 (2.9%)	1.97	2	0.168
	SÍ (2)	199 (97.1%)	136 (97.1%)	335 (97.1%)			
	TOTAL	205 (100%)	140 (100%)	345 (100%)			

Ahora, haciendo mención a la existencia de diferencias significativas ($p < 0.05$) entre el alumnado de Aula Abierta de la etapa de primaria y de secundaria, se señala que no se han hallado diferencias para estos ítems. En cuanto a las diferencias significativas según la variable de titularidad del centro al que pertenece el alumnado, tampoco se ha hallado ninguna diferencia (ver Tabla 24).

Tabla 24

Prueba Chi-cuadrado de los ítems que aluden a la opinión del alumnado de Aula Abierta hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo en su aula especializada

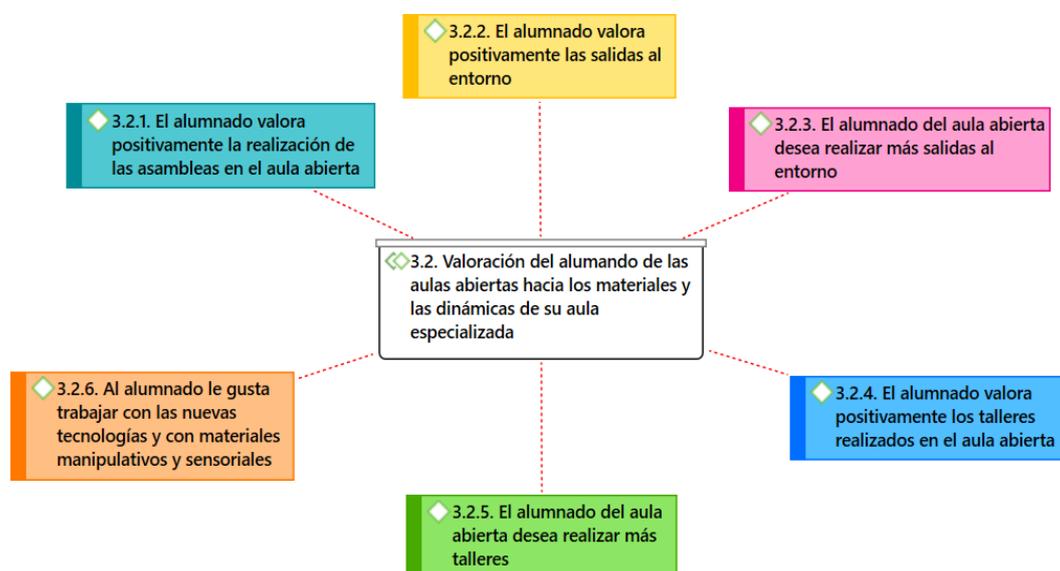
ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	Chi cuadrado de Pearson	Media	Chi cuadrado de Pearson	Media
3.4. Me gusta el trabajo en clase	0.082	Pr= 1.82 Se= 1.89	0.352	Públ= 1.86 Con= 1.82
3.5. Me gusta la asamblea en mi aula	0.528	Pr= 1.92 Se= 1.94	0.952	Públ= 1.92 Con= 1.93
3.6. Me gustan las salidas al entorno	0.127	Pr= 1.98 Se= 1.94	0.068	Públ= 1.95 Con= 1.99
3.7. Me gustan los talleres	0.210	Pr= 1.92 Se= 1.95	0.970	Públ= 1.91 Con= 1.96
3.8. Me gustan las tecnologías	0.970	Pr= 1.97 Se= 1.97	0.405	Públ= 1.97 Con= 1.97

Pr= Primaria; Se= Secundaria; Públ= Público; Con= Concertado

Los resultados cualitativos obtenidos referidos a la valoración por parte de los alumnos de las Aulas Abiertas hacia los materiales y las dinámicas pedagógicas del Aula Abierta (y que se relacionan directamente con los ítems anteriores), se han clasificado en seis códigos de análisis: 3.2.1. El alumnado valora positivamente la realización de las asambleas en el Aula Abierta; 3.2.2. El alumnado valora positivamente las salidas al entorno; 3.2.3. El alumnado del Aula Abierta desea realizar más salidas al entorno; 3.2.4. El alumnado valora positivamente los talleres realizados en el Aula Abierta; 3.2.5. El alumnado del Aula Abierta desea realizar más talleres; 3.2.6. Al alumnado le gusta trabajar con las nuevas tecnologías y con materiales manipulativos y sensoriales (ver Figura 39).

Figura 39

Códigos de análisis para la Categoría “Valoración del alumnado de las Aulas Abiertas hacia los materiales y las dinámicas de su aula especializada”



Concretamente, la distribución de las 13 citas gráficas (expresada en frecuencias y porcentajes) referidas a la valoración del alumnado de las Aulas Abiertas hacia los materiales y las dinámicas desarrolladas en el Aula Abierta ha sido la siguiente (ver Tabla 25):

Tabla 25

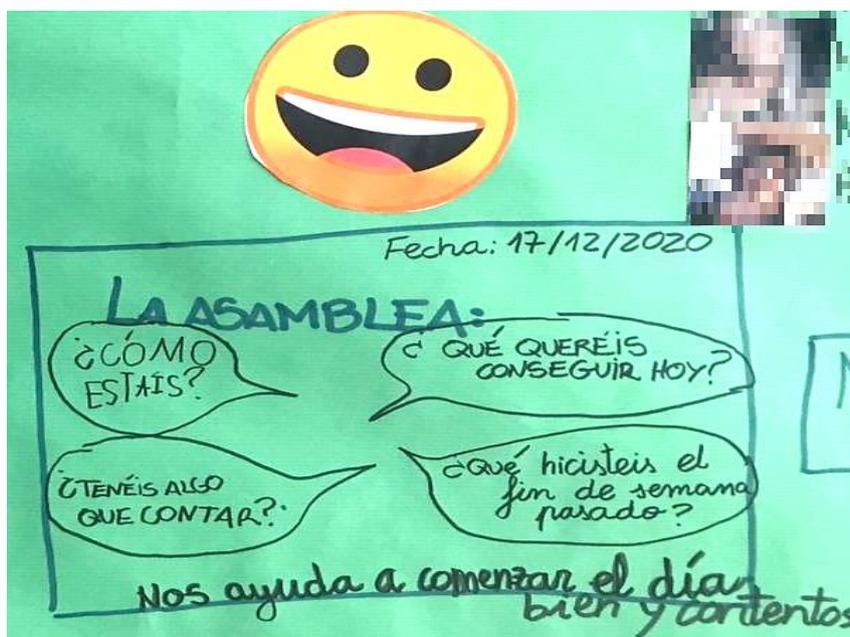
Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la valoración del alumnado del Aula Abierta hacia las dinámicas y los materiales de su aula especializada

Códigos asociados a la categoría “3.2. Valoración hacia las dinámicas y los materiales de su aula especializada	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas
	PRIMARIA		SECUNDARIA		TOTAL	
3.2.1. El alumnado valora positivamente la realización de las asambleas en el aula abierta	0	0.0%	1	7.7%	1	7.7%
3.2.2. El alumnado valora positivamente las salidas al entorno	1	7.7%	2	15.4%	3	23.1%
3.2.3. El alumnado del aula abierta desea realizar más salidas al entorno	1	7.7%	1	7.7%	2	15.4%
3.2.4. El alumnado valora positivamente los talleres realizados en el aula	2	15.4%	2	15.4%	4	30.8%

abierta						
3.2.5. El alumnado del aula abierta desea realizar más talleres	1	7.7%	0	0.0%	1	7.7%
3.2.6. Al alumnado le gusta trabajar con las nuevas tecnologías y con materiales manipulativos y sensoriales	1	7.7%	1	7.7%	2	15.4%
TOTAL	6	46.1%	7	53.9%	13	100%

Se ha analizado una cita gráfica (N= 1, 7.7%) en la que el Alumnado de Aula Abierta de secundaria muestra una valoración positiva hacia la realización de las asambleas en el aula especializada:

Cita Gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" los alumnos de un Aula Abierta de secundaria afirman que la realización de las asambleas les ayuda a comenzar el día bien y contentos.

El alumnado, tanto de primaria como de secundaria, valora de forma positiva la realización de salidas al entorno y el trabajo en el exterior (N= 3, 23.1%).



Cita Gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de primaria afirman que les gusta realizar salidas al entorno y que en ellas lo pasan genial y son felices.

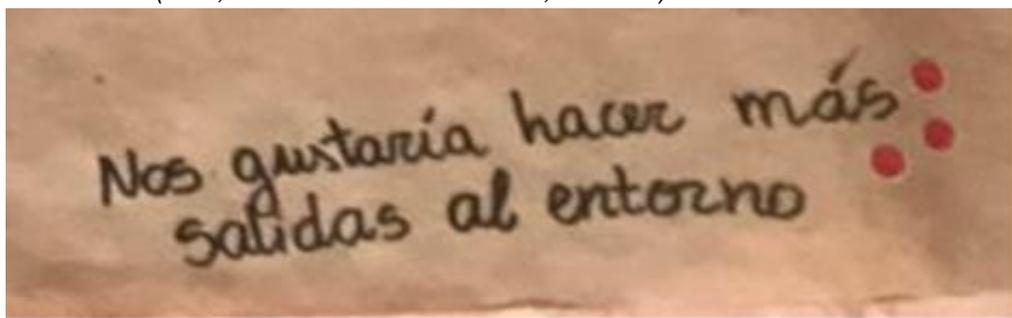
Cita Gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de secundaria afirman que les gusta realizar salidas al entorno y que en ellas aprenden muchas cosas de los entornos reales (moverse por lugares cercanos, más autonomía, etc.).

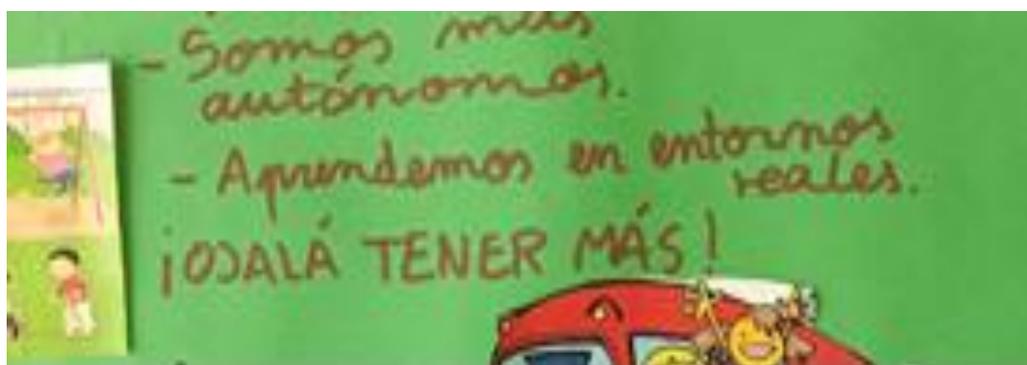
Además, se ha obtenido información que se vincula con el deseo del alumnado del Aula Abierta, tanto de primaria como de secundaria, por realizar más salidas al entorno (N=2, 15.4%). Al respecto, se exponen las siguientes citas gráficas:

Cita Gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" los alumnos de un Aula Abierta de primaria muestran su deseo por realizar más salidas al entorno.

Cita Gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" los alumnos de un Aula Abierta de secundaria muestran su deseo por realizar más salidas al entorno.

También hemos hallado información que alude a una valoración favorable del alumnado de las Aulas Abiertas, tanto de primaria como de secundaria, hacia la realización de talleres en el aula especializada (N=4, 30.8%). Se señalan las siguientes citas gráficas:

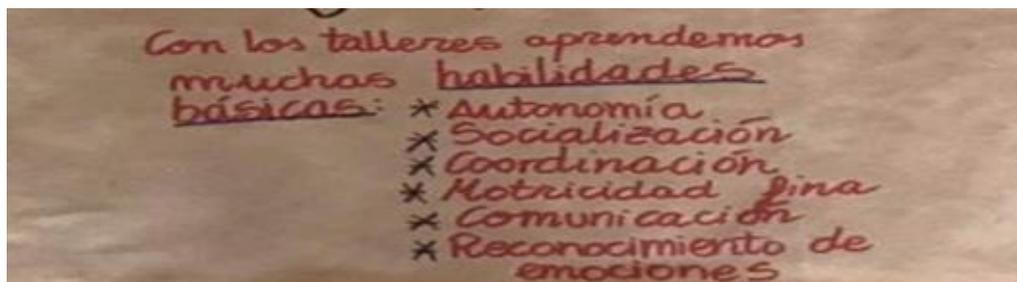
Cita Gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" los alumnos de un Aula Abierta de primaria muestran su valoración positiva hacia la realización del taller de plantas que realizan en su Aula Abierta.

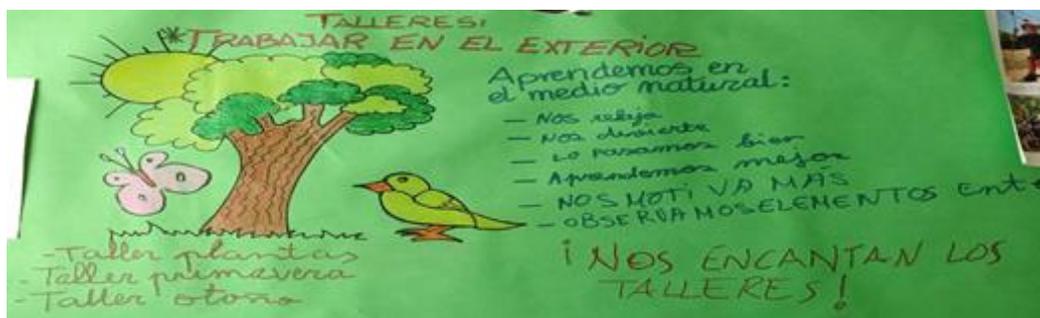


Cita Gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



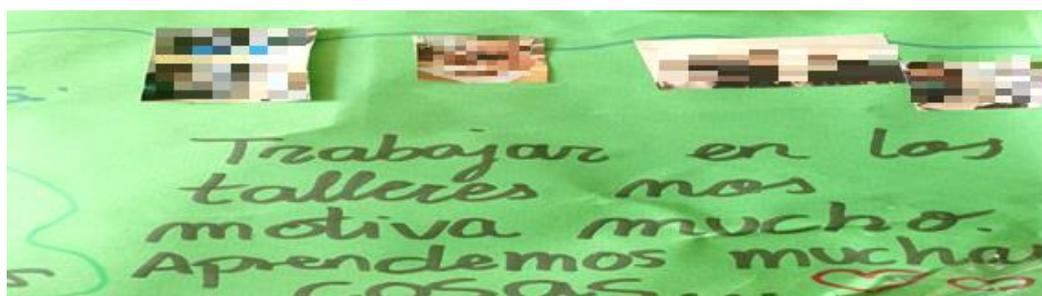
Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de primaria muestran los beneficios que tienen los talleres en la adquisición de habilidades básicas.

Cita Gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de secundaria afirman su motivación por los talleres del aula abiertas ya que les permiten trabajar en el exterior.

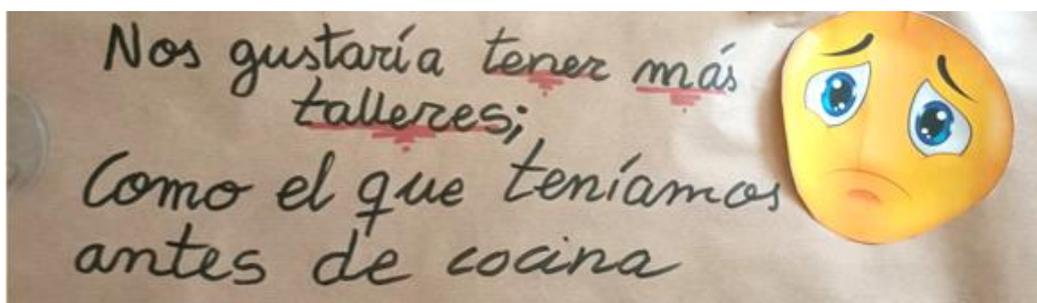
Cita Gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de secundaria afirman su motivación por realizar talleres en el aula abierta y que con estos aprenden muchas cosas.

Además, hemos obtenido información gráfica en la que el alumnado de Aula Abierta de primaria muestra su deseo por la realización de más talleres como, por ejemplo, el taller de cocina que anteriormente se llevaba a cabo en el aula especializada (N=1, 7.7%). En relación, se señala la siguiente cita:

Cita Gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" los alumnos de un Aula Abierta de primaria muestran su deseo de realizar más talleres en el aula especializada.

Por último, se obtienen resultados (N= 2, 15.4%), que aluden a una valoración positiva por parte del alumnado de las Aulas Abiertas de primaria y de secundaria hacia el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y hacia el desarrollo de actividades con materiales manipulativos y multisensoriales. Se exponen las siguientes citas gráficas:

Cita Textual (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" los alumnos de un Aula Abierta de primaria muestran su valoración positiva hacia el trabajo con materiales sensoriales y manipulativos

Cita Textual (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" los alumnos de un Aula Abierta de secundaria muestran su valoración positiva hacia el trabajo con las nuevas tecnologías.



5.4. RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 4. ANALIZAR LA ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO DE AULA ABIERTA EN EL AULA DE REFERENCIA DESDE SU PERSPECTIVA Y LA VALORACIÓN HACIA LOS DISTINTOS ELEMENTOS QUE INTEGRAN EL AULA ORDINARIA

Los resultados cuantitativos y cualitativos de este objetivo aluden a la valoración de distintos aspectos desde la percepción del alumnado de las Aulas Abiertas: 1. Conocer el grado de asistencia y participación del alumnado de las Aulas Abiertas en sus Aulas de Referencia; 2. Explorar la valoración del alumnado de las Aulas Abiertas hacia los compañeros, los profesores y las asignaturas del Aula de Referencia.

5.4.1. Grado de asistencia y participación del alumnado de las Aulas Abiertas en sus Aulas de Referencia desde su perspectiva

Se exponen los resultados cuantitativos de los ítems procedentes del cuestionario de alumnado de Aula Abierta que aluden a su asistencia y participación en el Aula ordinaria de Referencia. El ítem analizado, Ítem 4.1., ha obtenido una puntuación media alta ($M = 1.92$, $D.T. = 0.264$) muy próxima al valor máximo 2. Así, un 92.5% ($N = 319$) de los alumnos de las Aulas Abiertas sí asiste a su Aula ordinaria de Referencia (ver Tabla 26).

Tabla 26

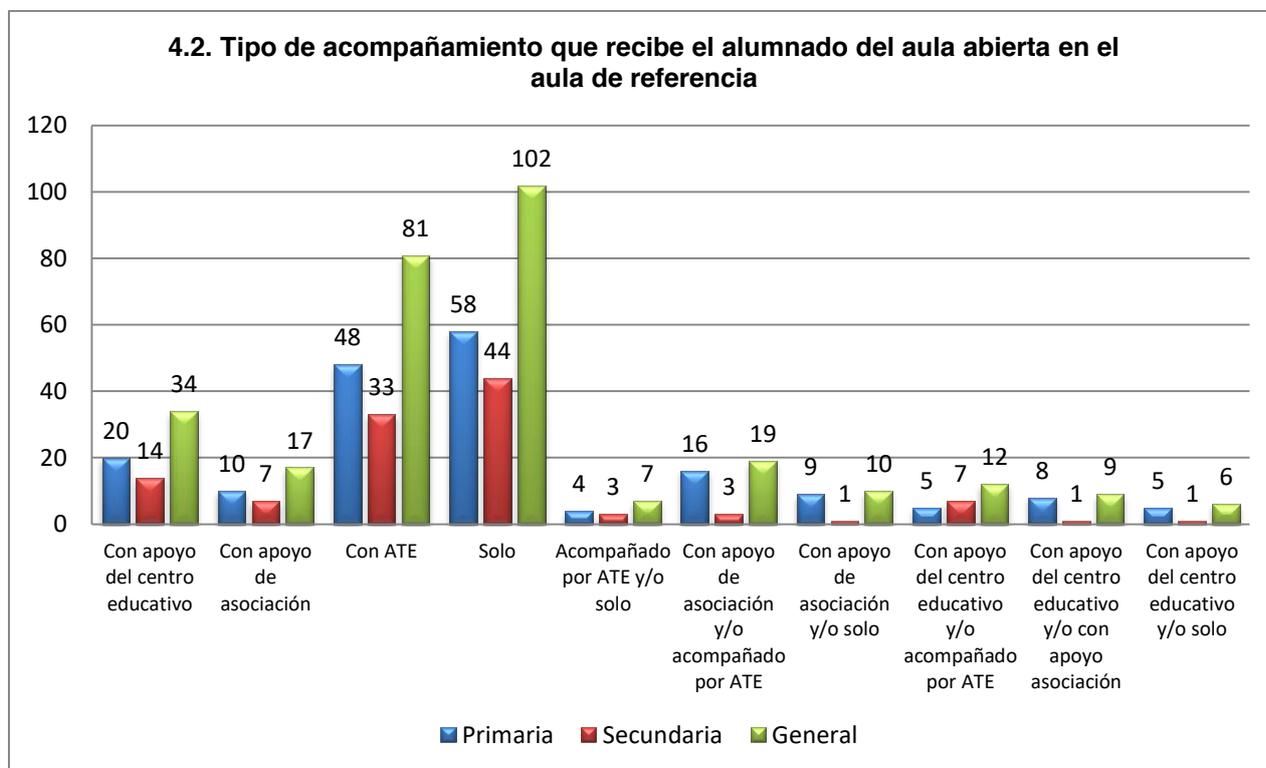
Estadísticos descriptivos del ítem que alude a la asistencia del alumnado de las Aulas Abiertas en las Aulas ordinarias de Referencia

ÍTEMS		ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIA NA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)
		PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL			
4.1. El alumno del aula abierta sale a su aula de referencia	NO (1)	12 (5.9%)	14 (9.9%)	26 (7.5%)	1.92	2.00	0.264
	SÍ (2)	192 (94.1%)	127 (90.1%)	319 (92.5%)			
	TOTAL	204 (100%)	141 (100%)	345 (100%)			

En cuanto al tipo de acompañamiento que recibe el alumnado de las Aulas Abiertas cuando asiste a las Aulas de Referencia, el grupo que representa un mayor número de alumnos es aquel conformado por los discentes que son capaces de asistir solos, sin el acompañamiento de ningún profesional educativo ($N = 102$). A este grupo, le sigue el de los alumnos que van al Aula de Referencia acompañados por el Auxiliar Técnico Educativo (ATE) ($N = 81$) y el de los que asisten con un profesional de apoyo propiciado por el propio centro ($N = 34$). A continuación, se encuentra el grupo de alumnos que van acompañados por un profesional de una asociación externa o por un ATE ($N = 19$), seguidos de aquellos que van acompañados únicamente por un profesional de una asociación externa ($N = 17$) (ver Figura 40).

Figura 40

Tipo de acompañamiento que recibe el alumnado de las Aulas Abiertas cuando asiste al Aula de Referencia



En relación al número de sesiones semanales en las que el alumnado de las Aulas Abiertas está presente en el aula Ordinaria de Referencia, en general, el mayor porcentaje corresponde a al grupo de estudiantes que asiste entre 1 y 3 horas semanales (N= 152, 51.4%), seguido del grupo de alumnos que está presente entre 4 y 6 horas semanales (N= 98, 33.0%). El grupo más reducido es el de los alumnos de las Aulas Abiertas que asisten a su Aula de Referencia durante más de 10 horas semanales (N= 14, 4.7%) (Ver Tabla 27).

Tabla 27

Estadísticos descriptivos del ítem que alude al número de sesiones semanales del alumnado del Aula Abierta en su Aula ordinaria de Referencia

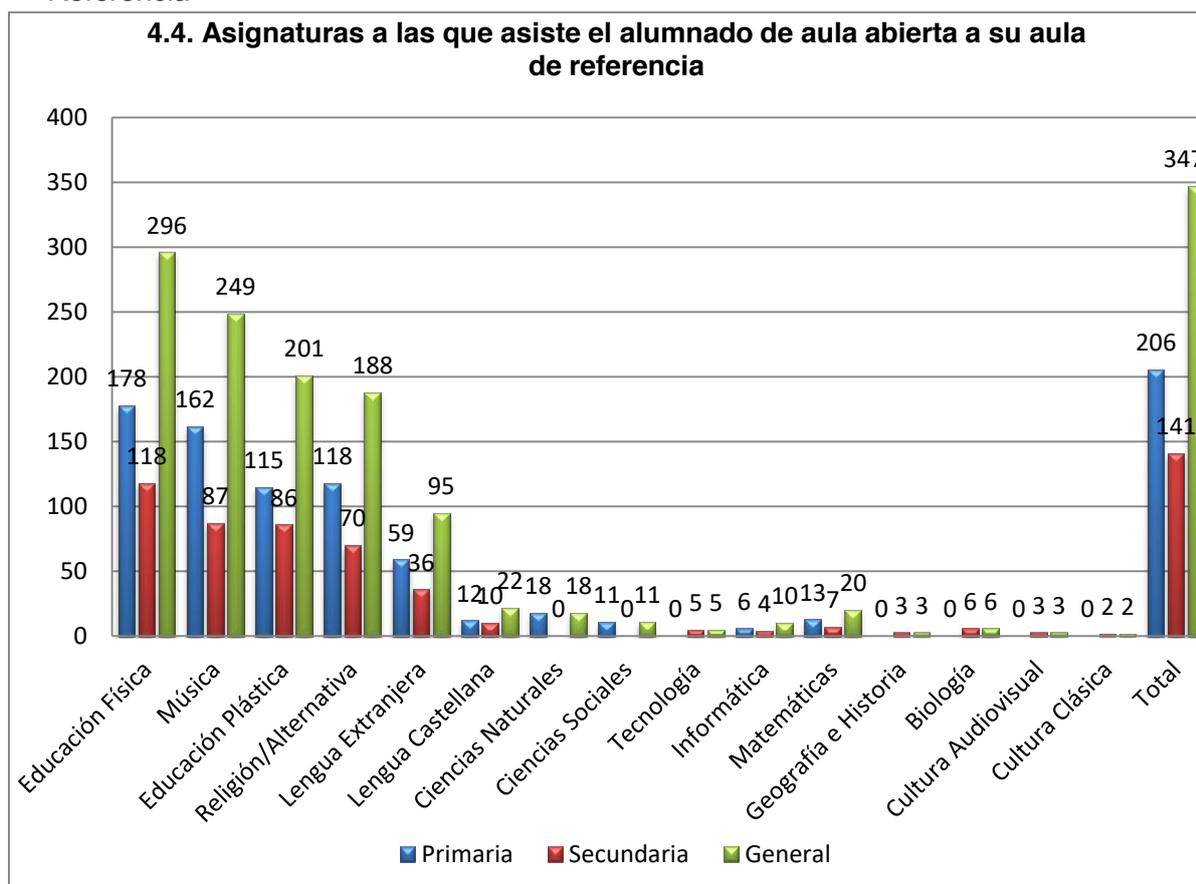
		ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIA NA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)
ÍTEMS		PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL			
4.3. Número de sesiones semanales asistencia aula de referencia	Entre 1 y 3 (1)	93 (50.3%)	59 (53.2%)	152 (51.4%)	1.69	1.00	0.848
	Entre 4 y 6 (2)	62 (33.5%)	36 (32.4%)	98 (33.1%)			
	Entre 7 y 10 (3)	19 (10.3%)	13 (11.7%)	32 (10.8%)			

Más de 10 (4)	11 (5.9%)	3 (2.7%)	14 (4.7%)
TOTAL	185 (100%)	111 (100%)	296 (100%)

Haciendo mención a las asignaturas a las que los alumnos de las Aulas Abiertas acuden a las Aulas de Referencia se expone que, de forma general, a las que más asisten son a aquellas recomendadas por la legislación vigente, siguiendo este orden descendente: Educación Física (N= 296); Música (N= 249); Educación Plástica (N= 201) y; Religión o Alternativa (N= 188). Además, aunque en menor número, el alumnado de Aula Abierta asiste a otras asignaturas, entre las que se destacan: Lengua Extranjera (N= 95); Lengua Castellana y Literatura (N= 22); Matemáticas (N= 20); Ciencias Naturales (N= 18); Ciencias Sociales (N= 11); Informática (N= 10); Biología (N= 6) y; Tecnología (N= 5) (ver Figura 41).

Figura 41

Asignaturas a las que asiste el alumnado de las Aulas Abiertas dentro de las Aulas de Referencia



Aludiendo a la participación de aquellos alumnos de las Aulas Abiertas que acuden a las asignaturas que están recomendadas por la legislación vigente, cabe indicar que el nivel de participación es alto en casi todas ellas, siendo las puntuaciones medias muy próximas al valor máximo 2. Así, el mayor porcentaje de participación se

ha obtenido en la asignatura de Educación Física (M = 1.78, D.T. = 0.414) con un total de 78.1% de valoraciones positivas, seguida de la participación en la asignatura de Música (M = 1.77, D.T.= 0.424) habiendo obtenido un total de 76.7% de valoraciones afirmativas. A continuación, se encuentra la asignatura de Religión (M = 1.72, D.T = 0.448), habiendo sido un 72.4% del alumnado el que afirma sí participar con los compañeros. La asignatura en la que menos participan los alumnos de las Aulas Abiertas es en la de idiomas o lengua extranjera (M= 1.56, D.T. = 0.499), en la que solo un 56.3% confirma participar con los compañeros de referencia (ver Tabla 28).

Tabla 28

Estadísticos descriptivos de los ítems que aluden a la participación del alumnado de las Aulas Abiertas en las distintas asignaturas con su Aula de Referencia

ÍTEMS		ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIA NA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)
		PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL			
4.5. Participo con los compañeros de clase de Educación Física	NO (1)	48 (27.6%)	16 (13.6%)	64 (21.9%)	1.78	2	0.414
	SÍ (2)	126 (72.4%)	102 (86.4%)	228 (78.1%)			
	TOTAL	174 (100%)	118 (100%)	292 (100%)			
4.6. Participo con los compañeros de clase de Plástica	NO (1)	38 (33.3%)	16 (20.3%)	54 (28.0%)	1.88	2	1.663
	SÍ (2)	76 (66.7%)	63 (79.7%)	139 (72.0%)			
	TOTAL	114 (100%)	79 (100%)	193 (100%)			
4.7. Participo con los compañeros de clase de Música	NO (1)	34 (21.4%)	22 (27.2%)	56 (23.3%)	1.77	2	0.424
	SÍ (2)	125 (78.6%)	59 (72.8%)	184 (76.7%)			
	TOTAL	159 (100%)	81 (100%)	240 (100%)			
4.8. Participo con los compañeros de clase de Religión	NO (1)	35 (29.9%)	16 (23.5%)	51 (27.6%)	1.72	2	0.448
	SÍ (2)	82 (70.1%)	52 (76.5%)	134 (72.4%)			
	TOTAL	117 (100%)	68 (100%)	185 (100%)			
4.9. Participo con los compañeros de clase de Idiomas	NO (1)	27 (44.3%)	15 (42.9%)	42 (43.8%)	1.56	2	0.499
	SÍ (2)	34 (55.7%)	20 (57.1%)	54 (56.3%)			
	TOTAL	61 (100%)	35 (100%)	96 (100%)			



A continuación, se muestran las pruebas estadísticas inferenciales para comprobar la existencia de diferencias significativas ($p < 0.05$) entre el alumnado de las etapas de Educación Primaria y Secundaria y entre el alumnado de centros de titularidad pública y concertada. En cuanto al Ítem 4.1. en el que se analiza si el alumnado de las Aulas Abiertas sale a su Aula de Referencia, no se han hallado diferencias entre el alumnado de Primaria y Secundaria o entre el alumnado de centro público y centro concertado (Tabla 29).

Tabla 29

Prueba Chi-cuadrado del ítem que alude a la salida del alumnado de Aula Abierta a su Aula de Referencia

ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	Chi cuadrado de Pearson <i>P</i>	Media	Chi cuadrado de Pearson <i>P</i>	Media
4.1. El alumno del aula abierta sale a su aula de referencia	0.162	Pr= 1.94 Se= 1.90	0.942	Públ= 1.92 Con= 1.93

Haciendo mención al Ítem 4.3. el cual se refiere al número de sesiones semanales en las que el alumnado de Aula Abierta asiste a su Aula de Referencia, tampoco se han hallado diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) entre el alumnado de las etapas de Primaria y Secundaria o entre el alumnado de centros públicos o concertados (Tabla 30).

Tabla 30

Prueba U de Mann Whitney del ítem que alude al número de sesiones semanales del alumnado de las Aulas Abiertas en las Aulas de Referencia

ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	U Mann-Whitney <i>P</i>	Media	U Mann-Whitney <i>P</i>	Media
4.3. Número de sesiones semanales asistencia aula de referencia	0.612	Pr= 1.72 Se= 1.64	0.278	Públ= 1.70 Con= 1.68

Por último, se muestran las diferencias significativas ($p < 0.05$) entre el alumnado de Aula Abierta de Primaria y de Secundaria y de centros de titularidad pública y concertada, para los ítems que aluden a la participación en las diversas asignaturas en las que estos alumnos asisten a las Aulas de Referencia (ver Tabla 31). En relación a la etapa educativa, se han hallado diferencias en la participación de la asignatura de Educación Física ($p = 0.004$) y en la asignatura de Plástica ($p = 0.047$), siendo dichas diferencias, en ambos casos, a favor del alumnado de

Educación Secundaria. En cuanto a la titularidad de centro, únicamente se han hallado diferencias en la participación de la asignatura de Religión ($p = 0.030$), dirigiéndose a favor del alumnado de centros públicos.

Tabla 31

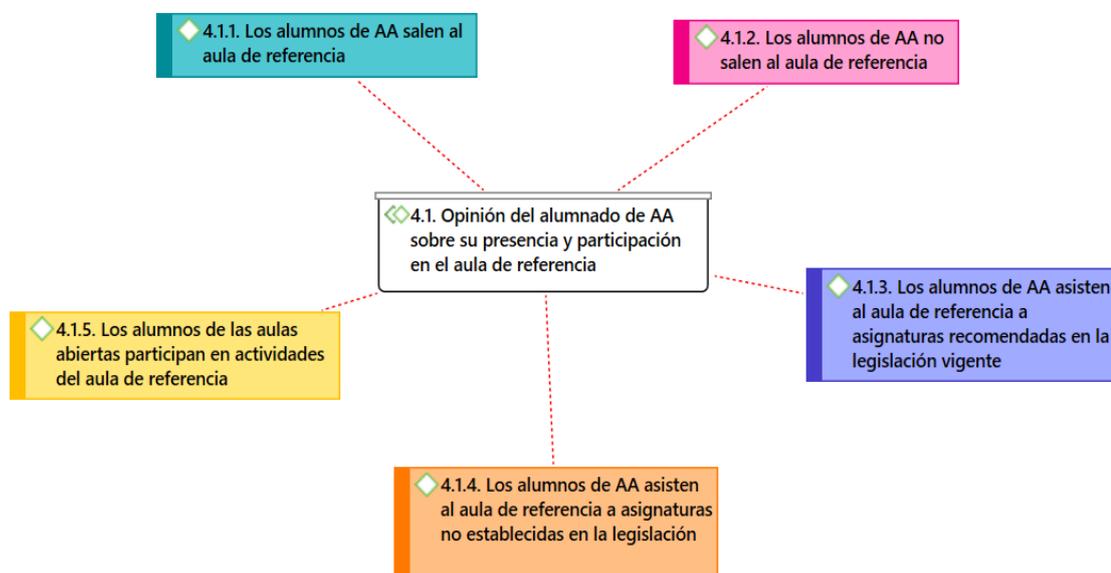
Prueba U de Mann Whitney del ítem que alude al número de sesiones semanales del alumnado de las Aulas Abiertas en las Aulas de Referencia

ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	Chi cuadrado de Pearson <i>P</i>	Media Pr= Se=	Chi cuadrado de Pearson <i>P</i>	Media Públ= Con=
4.5. Participo con los compañeros de clase de Educación Física	0.004	Pr= 1.72 Se= 1.86	0.101	Públ= 1.81 Con= 1.73
4.6. Participo con los compañeros de clase de Plástica	0.047	Pr= 1.67 Se= 1.80	0.092	Públ= 1.77 Con= 1.66
4.7. Participo con los compañeros de clase de Música	0.317	Pr= 1.79 Se= 1.73	0.247	Públ= 1.79 Con= 1.72
4.8. Participo con los compañeros de clase de Religión	0.349	Pr= 1.70 Se= 1.76	0.030	Públ= 1.78 Con= 1.63
4.9. Participo con los compañeros de clase de Idiomas	0.894	Pr= 1.56 Se= 1.57	0.297	Públ= 1.61 Con= 1.50

Seguidamente, se exponen los resultados cualitativos obtenidos que aluden a la opinión por parte de los alumnos de las Aulas Abiertas sobre su asistencia y participación en su Aula de Referencia (los cuales se relacionan directamente con los ítems anteriormente presentados). Estos se han clasificado en los siguientes códigos de análisis: 4.1.1. Los alumnos de Aula abierta salen al Aula de Referencia; 4.1.2. Los alumnos de Aula Abierta no salen al Aula de Referencia; 4.1.3. Los alumnos de Aula Abierta asisten al Aula de Referencia a asignaturas recomendadas en la legislación vigente; 4.1.4. Los alumnos de Aula Abierta asisten al Aula de Referencia a asignaturas no establecidas en la legislación; 4.1.5. Los alumnos de las Aulas Abiertas participan en actividades del Aula de Referencia (ver figura 42).

Figura 42

Códigos de análisis para la Categoría “Opinión del alumnado de Aula Abierta sobre su presencia y participación en el Aula de Referencia”



Concretamente, la distribución de las 8 citas gráficas (expresada en frecuencias y porcentajes) referidas a la opinión del alumnado de las Aulas Abiertas sobre su presencia y participación en el Aula de Referencia ha sido la siguiente (ver Tabla 32):

Tabla 32

Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la opinión del alumnado de Aula Abierta sobre su presencia y participación en el Aula de Referencia

Códigos asociados a la categoría “4.1. Opinión del alumnado de las AA sobre su presencia y participación en el AR”	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas
	PRIMARIA		SECUNDARIA		TOTAL	
4.1.1. Los alumnos de AA salen al aula de referencia	2	25.0%	1	12.5%	3	37.5%
4.1.2. Los alumnos de AA no salen al aula de referencia	1	12.5%	1	12.5%	2	25.0%
4.1.3. Los alumnos de AA asisten al aula de referencia a asignaturas recomendadas en la legislación vigente	1	12.5%	0	0%	1	12.5%
4.1.4. Los alumnos de AA asisten al aula de referencia a asignaturas no establecidas en la legislación	0	0%	1	12.5%	1	12.5%

4.1.5. Los alumnos de las AA participan en actividades del aula de referencia	0	0%	1	12.5%	1	12.5%
TOTAL	4	50.0%	4	50.0%	8	100%

A este respecto, cabe indicar que se han hallado distintas citas gráficas que aluden a que el alumnado de las Aulas Abiertas salen a su Aula de Referencia (N= 3, 37.5%) tanto en la etapa de Educación Primaria como en la etapa de Educación Secundaria. Además, los alumnos de un Aula Abierta de secundaria afirman querer asistir más al Aula de Referencia. Así, se exponen las siguientes citas gráficas:

Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



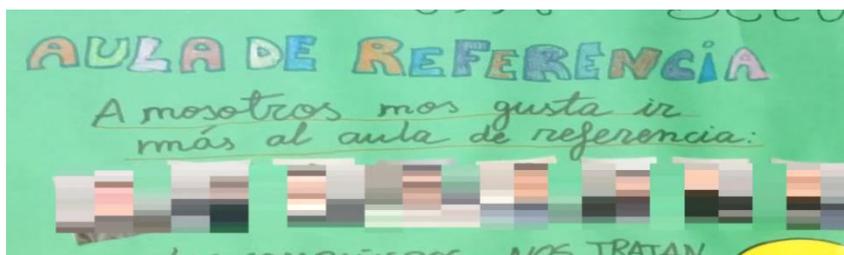
Nota: En esta cita gráfica del “Este soy yo y así me presento” un alumno de un Aula Abierta de primaria afirma asistir al Aula de Referencia, estar incluido y sentirse uno más.

Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de primaria señalan que son cuatro de ellos los que asisten a su Aula de Referencia”.

Cita gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):

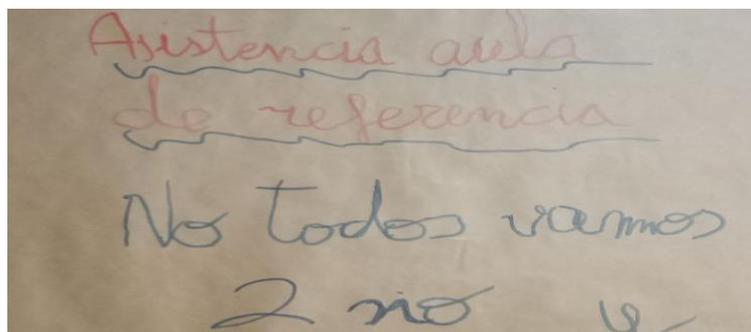


Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de secundaria afirman asistir al Aula de Referencia y, también, que les gustaría asistir más a la misma.



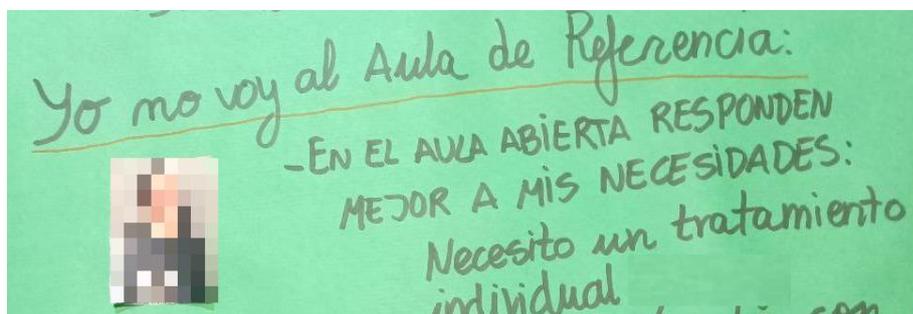
No obstante, también se hallan citas gráficas que indican que algunos alumnos de las Aulas Abiertas, tanto de primaria como de secundaria, no salen a sus Aulas ordinarias de Referencia (N= 2, 25.0%). En este sentido, se desatacan las siguientes citas:

Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un aula abierta de primaria señalan que dos de ellos no asisten a su Aula de Referencia”.

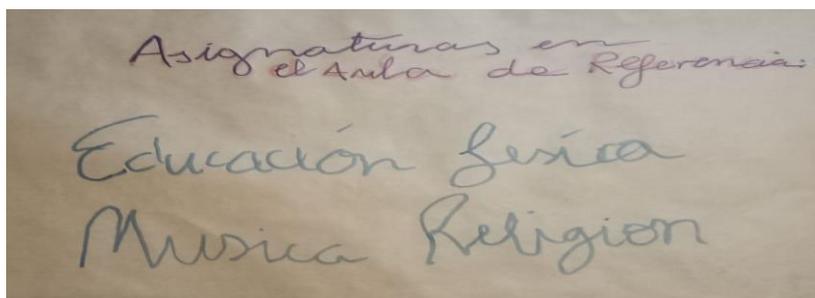
Cita gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” se indica que una alumna de un Aula Abierta de secundaria no asiste a su Aula de Referencia porque necesita un tratamiento muy individual.

En cuanto a las asignaturas a las que asisten los alumnos de las Aulas Abiertas a sus Aulas de Referencia, los alumnos de un Aula Abierta de primaria indican (N= 1, 12.5%) que acuden a aquellas asignaturas que vienen recomendadas por la legislación vigente (Música, Educación Física, Religión, etc.). En este sentido, se expone la siguiente cita gráfica:

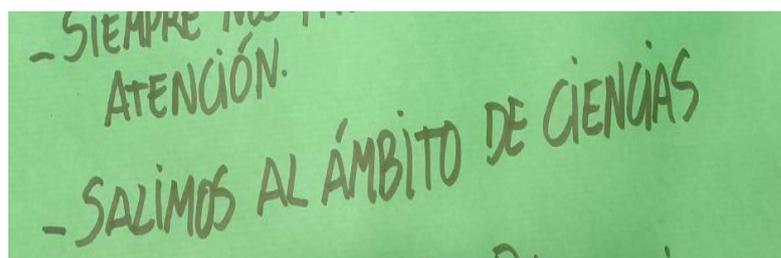
Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" los alumnos de un Aula Abierta de primaria indican que van a su grupo de referencia a asignaturas recomendadas por la legislación.

En el caso de los estudiantes del Aula Abierta de secundaria, estos indican que asisten con su Aula de Referencia a asignaturas pertenecientes al "Ámbito de Ciencias" (N= 1, 12.5%), las cuales no vienen recomendadas en la legislación vigente:

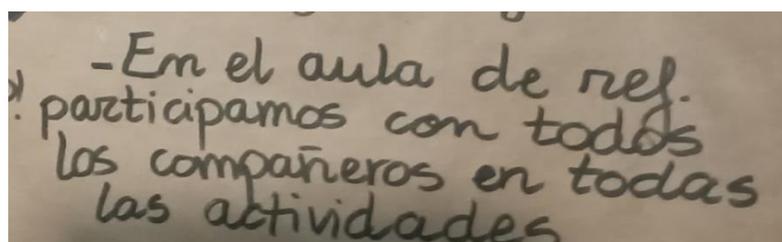
Cita gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" los alumnos de un Aula Abierta de secundaria indican que van con su grupo de referencia a asignaturas no recomendadas por la legislación.

Por último, se resalta que se ha clasificado dos citas gráficas (N= 2, 25.0%), en las que el alumnado de Aula Abierta de primaria y de secundaria corrobora participar en las actividades realizadas en el Aula ordinaria de Referencia. En relación, se señalan la siguiente cita:

Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" los alumnos de un Aula Abierta de primaria indican participar con los compañeros de las Aulas de Referencia en todas las actividades.



5.4.2. Valoración del alumnado de las Aulas Abiertas hacia el Aula de Referencia, los compañeros, los profesores y las asignaturas de esta aula

Se exponen los resultados cuantitativos de los ítems procedentes del cuestionario de alumnado de Aula Abierta que aluden a su valoración hacia el Aula de Referencia y hacia los compañeros y profesores de la misma (ver Tabla 33). Los tres ítems analizados han obtenido valoraciones medias positivas y próximas al valor máximo 2. El que ha obtenido la máxima puntuación ha sido el Ítem 4.12 (M = 1.99, D.T.= 1.157) con un 93.0% de valoraciones positivas. El segundo Ítem con la máxima puntuación ha sido el 4.10. (M= 1.92, D.T.= 0.290) habiendo obtenido un 91.2% de votos afirmativos. El último ítem ha sido el 4.11. (M= 1.88, D.T.= 0.329) con un 87.7% valoraciones positivas.

Tabla 33

Estadísticos descriptivos de los ítems que aluden a la valoración del alumnado del Aula Abierta hacia el Aula de Referencia y hacia los profesores y compañeros de la misma

ÍTEMS	ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIA NA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)	
	PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL				
4.10. Me gusta ir al aula de referencia	NO (1)	19 (9.8%)	9 (7.1%)	28 (8.8%)	1.92	2	0.290
	SÍ (2)	174 (90.2%)	117 (92.9%)	291 (91.2%)			
	TOTAL	193 (100%)	126 (100%)	319 (100%)			
4.11. Me gustan estar con los compañeros del aula de referencia	NO (1)	29 (15.2%)	10 (7.9%)	39 (12.3%)	1.88	2	0.329
	SÍ (2)	162 (84.8%)	116 (92.1%)	278 (87.7%)			
	TOTAL	191 (100%)	126 (100%)	317 (100%)			
4.12. Me gustan los profesores del aula de referencia	NO (1)	17 (8.9%)	5 (4.0%)	22 (7.0%)	1.99	2	1.157
	SÍ (2)	173 (91.1%)	121 (96.0%)	294 (93.0%)			
	TOTAL	190 (100%)	126 (100%)	316 (100%)			

A continuación, se detallan los resultados para los ítems del cuestionario del alumnado de Aula Abierta que se vinculan con la valoración hacia las diversas asignaturas a las que asisten en su Aula de Referencia. Todos los ítems han obtenido una puntuación alta y próxima al valor máximo dos (Tabla 34). Así, el ítem con la máxima puntuación es el Ítem 4.15. (M= 1.92; D.T.= 0.278) con un 91.6% de valoraciones afirmativas. El segundo con la puntuación más alta es el 4.13. (M= 1.91,

D.T.= 0.284) habiendo respondido un 91.2% del alumnado que sí. El tercer ítem con la valoración más elevada es el 4.14. (M= 1.88, D.T.= 0.325) con un 88.1% de puntuaciones positivas. El ítem que ha obtenido la puntuación media más baja es el 4.17. (M= 1.62; D.T.= 0.488) en el que solo un 62.1% del alumnado ha respondido que sí.

Tabla 34

Estadísticos descriptivos de los ítems que aluden a la valoración del alumnado del Aula Abierta hacia las diversas asignaturas a las que asiste al Aula de Referencia

		ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIA NA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)
ÍTEMS		PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL			
4.13. Me gusta ir a clase de Educación Física	NO (1)	16 (9.0%)	10 (8.5%)	26 (8.8%)	1.91	2	0.284
	SÍ (2)	162 (91.0%)	108 (91.5%)	270 (91.2%)			
	TOTAL	178 (100%)	118 (100%)	296 (100%)			
4.14. Me gusta ir a clase de Plástica	NO (1)	20 (17.4%)	4 (4.7%)	24 (11.9%)	1.88	2	0.325
	SÍ (2)	95 (82.6%)	82 (95.3%)	177 (88.1%)			
	TOTAL	115 (100%)	86 (100%)	201 (100%)			
4.15. Me gusta ir a clase de Música	NO (1)	12 (7.4%)	9 (10.3%)	21 (8.4%)	1.92	2	0.278
	SÍ (2)	150 (92.6%)	78 (89.7%)	228 (91.6%)			
	TOTAL	162 (100%)	87 (100%)	249 (100%)			
4.16. Me gusta ir a clase de Religión	NO (1)	23 (19.5%)	11 (15.7%)	34 (18.1%)	1.82	2	0.386
	SÍ (2)	95 (80.5%)	59 (84.3%)	154 (81.9%)			
	TOTAL	118 (100%)	70 (100%)	188 (100%)			
4.17. Me gusta ir a clase de Idiomas	NO (1)	22 (37.3%)	14 (38.9%)	36 (37.9%)	1.62	2	0.488
	SÍ (2)	37 (62.7%)	22 (61.2%)	59 (62.1%)			
	TOTAL	59 (100%)	36 (100%)	95 (100%)			

Seguidamente, se muestran las pruebas estadísticas inferenciales para comprobar la existencia de diferencias significativas ($p < 0.05$) entre el alumnado de las etapas de Educación Primaria y Secundaria y entre el alumnado de centros de titularidad pública y concertada. En cuanto a los ítems en los que se recogen las



opiniones del alumnado del Aula Abierta hacia el Aula de Referencia y los compañeros y profesores de la misma, cabe destacar la no existencia de diferencias significativas según las variables de la etapa educativa o la titularidad de centro (ver Tabla 35).

Tabla 35

Prueba U de Mann Whitney de los ítems que aluden a la valoración del alumnado del Aula Abierta hacia el Aula de Referencia, los compañeros y los profesores de la misma

ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	Chi cuadrado de Pearson <i>P</i>	Media	Chi cuadrado de Pearson <i>P</i>	Media
4.10. Me gusta ir al aula de referencia	0.404	Pr= 1.90 Se= 1.93	0.694	Públ= 1.91 Con= 1.92
4.11. Me gusta estar con los compañeros del aula de referencia	0.055	Pr= 1.85 Se= 1.92	0.570	Públ= 1.89 Con= 1.86
4.12. Me gustan los profesores del aula de referencia	0.089	Pr= 1.91 Se= 1.96	0.442	Públ= 1.92 Con= 1.94

Por último, se exponen los estadísticos inferenciales de los ítems que aluden a la valoración del alumnado de las Aulas Abiertas hacia las diferentes asignaturas a las que asisten con su Aula ordinaria de Referencia y que están recomendadas en la normativa pertinente. Al respecto, se señala la inexistencia de diferencias significativas ($p > 0.05$) según la etapa educativa en la valoración hacia las asignaturas, a excepción del ítem 4.14. ($p = 0.006$) cuya diferencia se dirige hacia el alumnado de la etapa de Secundaria (tal y como indica la puntuación media). En cuanto a la variable independiente de la titularidad del centro (público o concertado), no se han encontrado diferencias significativas entre las valoraciones del alumnado de Aula Abierta hacia las distintas áreas lectivas (ver Tabla 36).

Tabla 36

Prueba U de Mann Whitney de los ítems que aluden a la valoración del alumnado del Aula Abierta hacia las asignaturas a las que asisten con su grupo ordinario de referencia

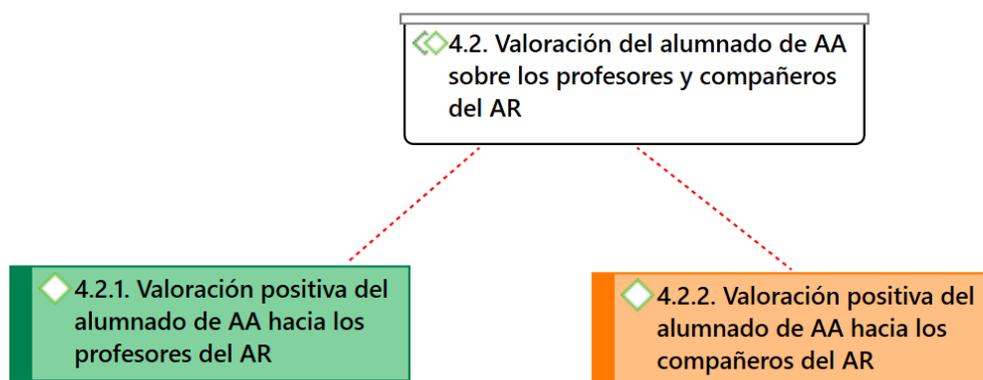
ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	Chi cuadrado de Pearson <i>P</i>	Media	Chi cuadrado de Pearson <i>P</i>	Media
4.13. Me gusta ir a clase de Educación Física	0.878	Pr= 1.91 Se= 1.92	0.793	Públ= 1.91 Con= 1.92
4.14. Me gusta ir a clase de Plástica	0.006	Pr= 1.83 Se= 1.95	0.630	Públ= 1.87 Con= 1.89

4.15. Me gusta ir a clase de Música	0.426	Pr= 1.93 Se= 1.90	0.160	Públ= 1.93 Con= 1.88
4.16. Me gusta ir a clase de Religión	0.515	Pr= 1.81 Se= 1.84	0.121	Públ= 1.85 Con= 1.76
4.17. Me gusta ir a clases de Idiomas	0.876	Pr= 1.63 Se= 1.61	0.223	Públ= 1.67 Con= 1.55

Se detallan los resultados cualitativos obtenidos que aluden a la valoración, por parte de los alumnos de las Aulas Abiertas, hacia sus compañeros y profesores de las Aulas de Referencia (los cuales tienen relación directa con los ítems anteriormente presentados). Cabe indicar que estos resultados se han clasificado en los siguientes códigos de análisis: 4.2.1. Valoración positiva del alumnado de Aula Abierta hacia los profesores del Aula de Referencia; 4.2.2. Valoración positiva del alumnado de Aula Abierta hacia los compañeros del Aula de Referencia (ver Figura 43).

Figura 43

Códigos de análisis para la Categoría “Valoración del alumnado de Aula Abierta sobre los profesores y compañeros del Aula de Referencia”



Concretamente, la distribución de las 5 citas gráficas (expresada en frecuencias y porcentajes) referidas a la valoración del alumnado de las Aulas Abiertas sobre sus profesores y compañeros de las Aulas de Referencia ha sido la siguiente (ver Tabla 37):

Tabla 37

Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la valoración del alumnado de Aula Abierta sobre los profesores y compañeros del Aula de Referencia

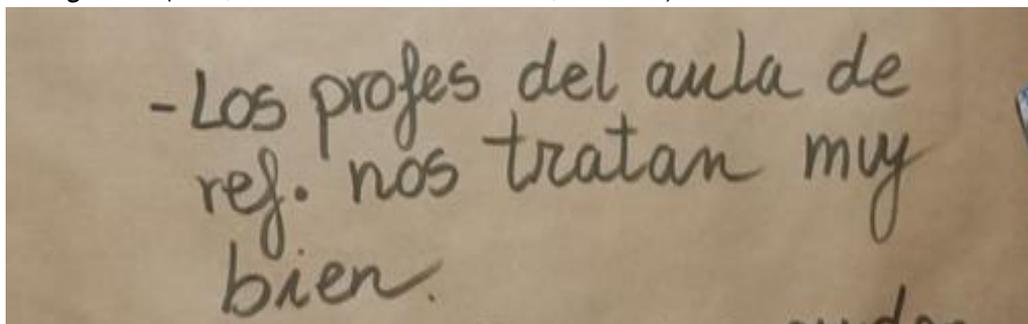
Códigos asociados a la categoría “4.2. Valoración del alumnado de AA sobre los profesores y compañeros del AR”	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas
	PRIMARIA		SECUNDARIA		TOTAL	
4.2.1. Valoración positiva del alumnado de AA hacia los profesores del AR	1	20.0%	1	20.0%	2	40.0%



4.2.2. Valoración positiva del alumnado de AA hacia los compañeros del AR	2	40.0%	1	20.0%	3	60.0%
TOTAL	3	60.0%	2	40.0%	5	100%

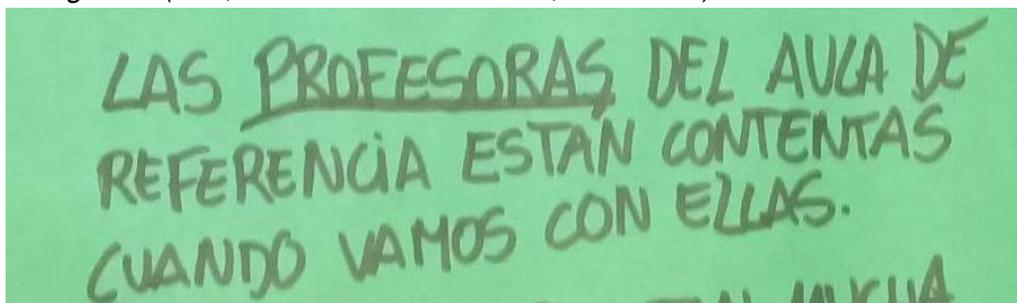
Se expone que tanto el alumnado de las Aulas Abiertas de primaria como de secundaria, ofrece una valoración positiva hacia los profesores de sus Aulas de Referencia (N= 2, 40.0%). Estos alumnos señalan que los profesores se muestran contentos cuando ellos asisten al aula ordinaria y que estos les tratan muy bien. Así queda reflejado en las siguientes citas gráficas:

Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” el alumnado de un Aula Abierta de primaria corrobora que los profesores del AR los tratan muy bien.

Cita gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” el alumnado de un Aula Abierta de secundaria afirma que las profesoras del AR se muestran contentas ante su presencia.

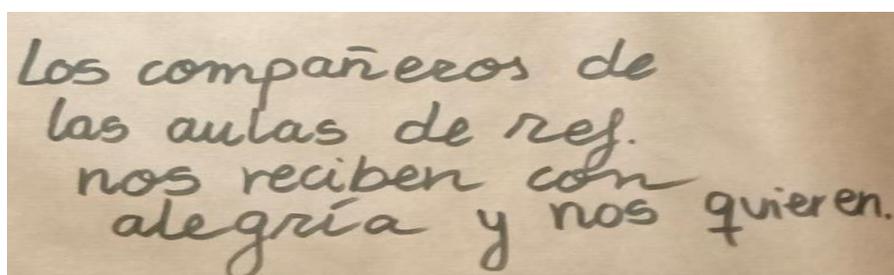
Por último, se resalta que los alumnos de las Aulas Abiertas (de primaria y de secundaria), manifiestan una valoración positiva hacia sus compañeros de las Aulas de Referencia, habiéndose clasificado varias citas a este respecto (N= 3, 60.0%). Así, destacan que los compañeros del Aula ordinaria de Referencia les reciben muy bien, les ayudan, juegan con ellos, son sus amigos y comparten diversos materiales. En este sentido, se exponen las siguientes citas:

Cita gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



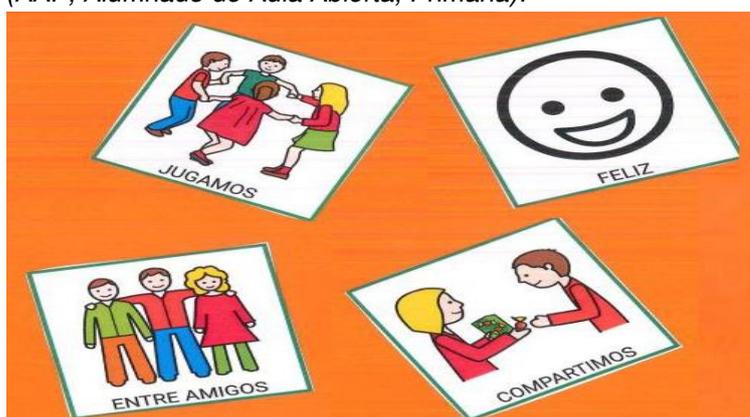
Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" el alumnado de un Aula Abierta de secundaria afirma que los compañeros de las AR les tratan muy bien y les ayudan.

Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" el alumnado de un Aula Abierta de primaria corrobora que los compañeros de las Aulas de Referencia les reciben con alegría.

Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Este soy yo y así me presento" un alumno de un Aula Abierta de primaria ofrece una valoración positiva hacia sus amigos del Aula de Referencia.



5.5. RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 5. EXAMINAR LA ACOGIDA, RELACIÓN Y PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO DE LAS AULAS ABIERTAS EN LAS AULAS ORDINARIAS Y LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA INCLUSIÓN, DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE LAS AULAS DE REFERENCIA

Los resultados cuantitativos y cualitativos de este objetivo se refieren a la valoración de distintos aspectos desde la percepción del alumnado de las Aulas de Referencia: 1. Acogida de los alumnos de las Aulas Abiertas en las Aulas de Referencia; 2. Participación con los alumnos de las Aulas Abiertas en las Aulas de Referencia; 3. Relación con los compañeros de las Aulas Abiertas y 4. Actitudes del profesorado de las Aulas de Referencia hacia el alumnado de las Aulas Abiertas.

5.5.1. Acogida de los alumnos de las Aulas Abiertas en las Aulas de Referencia según los alumnos de las aulas ordinarias

En primer lugar, se exponen los ítems cuantitativos que atañen a la acogida de los alumnos de las Aulas Abiertas en las aulas ordinarias desde la perspectiva de los compañeros de referencia. Cabe indicar que todos ellos han obtenido altas puntuaciones próximas al valor máximo 3 (Tabla 38). Concretamente, son dos los ítems que han recibido la máxima valoración. El primero de ellos, el Ítem 5.1. (M= 2.73, D.T.= 0.514), habiendo sido un 76.1% de los alumnos los que lo han valorado positivamente. El segundo ítem que también ha obtenido la máxima puntuación es el Ítem 5.3. (M= 2.73, D.T.= 0.584), obteniendo un 80.0% de valoraciones positivas. El ítem con la puntuación más baja ha sido el 5.2. (M= 2.40, D.T.= 0.725) con 54.3% de respuestas afirmativas.

Tabla 38

Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los alumnos de las Aulas de Referencia hacia los ítems referidos a la acogida del alumnado de las Aulas Abiertas en las aulas ordinarias

		ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIA NA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)
ÍTEMS		PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL			
5.1. Me gusta que el compañero/a del aula abierta venga a mi clase	NO (1)	51 (3.0%)	37 (3.8%)	88 (3.3%)	2.73	3.00	0.514
	A VECES (2)	327 (19.7%)	217 (22.0%)	544 (20.6%)			
	SÍ (3)	1284 (77.3%)	732 (74.2%)	2016 (76.1%)			
	TOTAL	1662 (100%)	986 (100%)	2648 (100%)			
5.2. Estar con el compañero/a del	NO (1)	186 (11.2%)	192 (19.4%)	378 (14.3%)			

aula abierta nos ayuda a tratarnos todos mejor	A VECES (2)	495 (29.8%)	337 (34.1%)	832 (31.4%)	2.40	3.00	0.725
	SÍ (3)	980 (59.0%)	458 (46.45)	1438 (54.3%)			
	TOTAL	1661 (100%)	987 (100%)	2648 (100%)			
5.3. Estar con el compañero del aula abierta me hace ser respetuoso/a con personas que son diferentes a mí	NO (1)	94 (5.7%)	96 (9.8%)	190 (7.2%)	2.73	3.00	0.584
	A VECES (2)	217 (13.0%)	121 (12.3%)	338 (12.8%)			
	SÍ (3)	1351 (81.3%)	766 (77.9%)	2117 (80.0%)			
	TOTAL	1662 (100%)	983 (100%)	2645 (100%)			

En relación a la existencia de diferencias significativas ($p < 0.05$) en los ítems referidos a la acogida, según la etapa educativa a la que pertenecen los alumnos, se han hallado diferencias en dos de los tres ítems estudiados. Específicamente en el Ítem 5.2. ($p < 0.001$) y en el Ítem 5.3. ($p = 0.015$), dirigiéndose dichas diferencias, en ambos casos, a favor del alumnado de la etapa de primaria. En cuanto a la existencia de diferencias significativas según la titularidad del centro al que pertenecen los alumnos, únicamente se han hallado diferencias en el Ítem 5.1. ($p = 0.044$), siendo esta a favor del alumnado de centros públicos, tal y como indica el valor de la media (Tabla 39).

Tabla 39

Prueba U de Mann Whitney de los ítems que aluden a la acogida del alumnado del Aula Abierta en el aula ordinaria

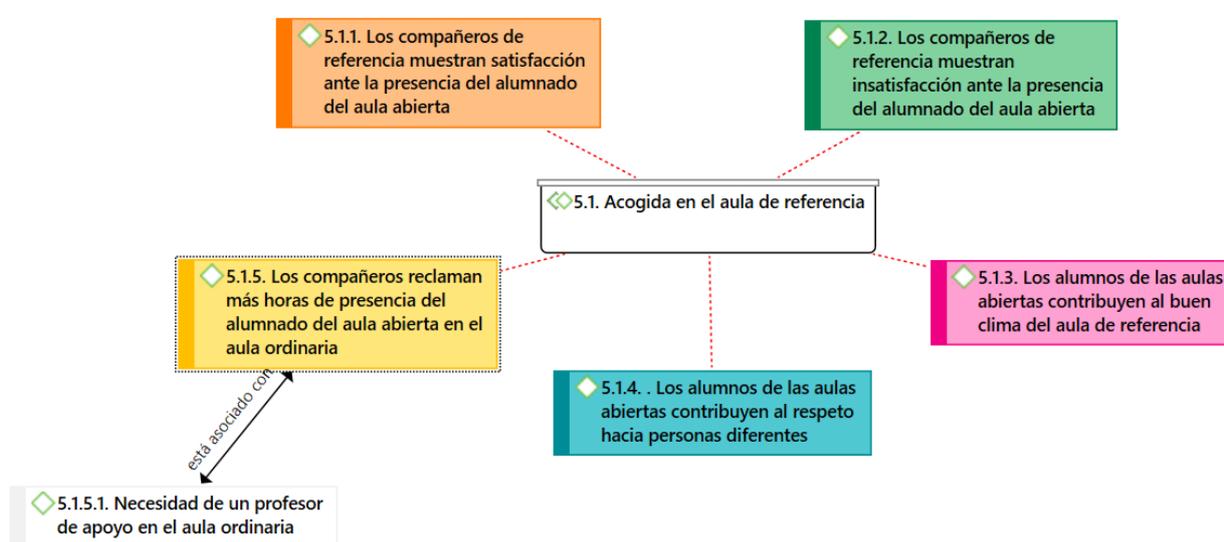
ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	U Mann-Whitney	Media	U Mann-Whitney	Media
5.1. Me gusta que el compañero/a del aula abierta venga a mi clase	0.074	Pr= 2.74 Se= 2.70	0.044	Públ= 2.75 Con= 2.70
5.2. Estar con el compañero/a del aula abierta nos ayuda a tratarnos todos mejor	0.000	Pr= 2.48 Se= 2.27	0.074	Públ= 2.37 Con= 2.43
5.3. Estar con el compañero del aula abierta me hace ser respetuoso/a con personas que son diferentes a mí	0.015	Pr= 2.76 Se= 2.68	0.191	Públ= 2.72 Con= 2.74

Pr= Primaria; Se= Secundaria; Públ= Público; Con= Concertado

Seguidamente, se muestran los resultados cualitativos obtenidos que aluden a la acogida por parte de los compañeros de referencia hacia los alumnos de las Aulas Abiertas (los cuales se vinculan, directamente, con los datos cuantitativos anteriores). Así, estos se han clasificado en cinco códigos de análisis: 5.1.1. Los compañeros de referencia muestran satisfacción ante la presencia del alumnado del Aula Abierta; 5.1.2. Los compañeros de referencia muestran insatisfacción ante la presencia del alumnado del Aula Abierta; 5.1.3. Los alumnos de las Aulas Abiertas contribuyen al buen clima del Aula de Referencia; 5.1.4. Los alumnos de las Aulas Abiertas mejoran el respeto hacia personas diferentes. 5.1.5. Los compañeros de referencia reclaman más horas de presencia del alumnado del Aula Abierta (ver Figura 44).

Figura 44

Códigos de análisis para la Categoría “Acogida en el Aula de Referencia”



Concretamente, la distribución de las 54 citas textuales (expresada en frecuencias y porcentajes) referidas a la acogida del alumnado de las Aulas Abiertas en las aulas ordinarias, según la opinión de los compañeros de referencia, ha sido la siguiente (ver Tabla 40):

Tabla 40

Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la acogida según los compañeros de referencia

Códigos asociados a la categoría “5.1. Acogida”	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas
	PRIMARIA		SECUNDARIA		TOTAL	
5.1.1. Los compañeros de las aulas de referencia muestran satisfacción ante la presencia del alumnado	6	11.1%	9	16.6%	15	27.8%

del aula abierta						
5.1.2. Los compañeros de las Aulas Abiertas muestran insatisfacción ante la presencia del alumnado del aula abierta	1	1.8%	2	3.7%	3	5.5%
5.1.3. Los alumnos del aula abierta contribuyen al buen clima del aula de referencia	7	13.0%	7	13.0%	14	26.0%
5.1.4. Los alumnos de las Aulas Abiertas contribuyen al respecto hacia personas diferentes	4	7.4%	4	7.4%	8	14.8%
5.1.5. Los compañeros reclaman más horas de presencia del alumnado del aula abierta en el aula ordinaria	4	7.4%	8	14.8%	12	22.2%
5.1.5.1. Necesidad de un profesor de apoyo en el aula ordinaria	0	0%	2	3.7%	2	3.7%
TOTAL	22	40.7%	32	59.2%	54	100%

A este respecto, se ha obtenido un alto número de citas (N=15, 27.8%) que aluden a una acogida positiva, por parte de los compañeros de las aulas ordinarias, hacia los alumnos de las Aulas Abiertas cuando estos asisten las Aulas de Referencia. Se destacan las siguientes citas textuales:

A mí sí que me gusta que estos zagaes vengan a la clase porque me permite ver cómo son ese tipo de chicos y conocerlos. Además, ellos, con nosotros, son más felices que nada en el mundo. (ARS_1, Compañero de Referencia, Secundaria).

A mí también me gusta que vengan los compañeros del Aula Abierta a la clase de referencia porque los puedo ayudar y me siento realizada cuando los ayudo. (ARS_3, Compañera de Referencia, Secundaria).

A mí me gusta que vengan a las clases porque yo aprendo a cómo son estas personas y a cómo tratar a la diversidad de gente que hay en la calle. Aprendo mucho de cada uno de ellos, a cómo hablarles, a cómo tratarles, etc. Luego, si conozco a otra persona como ellos en la calle pues sé cómo actuar correctamente. (ARS_5, Compañero de Referencia, Secundaria).

Yo sí quiero que el niño del Aula Abierta esté aquí en la clase jugando y trabajando con todos nosotros. A mí me cae muy bien y me saluda cuando me ve. Además, a él también le gusta mucho venir con nosotros, siempre está contento y con una sonrisa al vernos (ARP_4, Compañera de Referencia, Primaria).

Pues yo siempre estoy deseando que venga. Así nosotros también aprendemos que no nos tenemos que reír de ese tipo de chicos y que todos somos iguales (ARP_7, Compañera de Referencia, Primaria).

Por el contrato, han sido pocas las alusiones de los compañeros de referencia que expresan insatisfacción ante la asistencia de los alumnos de las Aulas Abiertas en las aulas ordinarias (N=3, 5.5%). En este sentido, se señalan las dos siguientes citas:

Yo no quiero que estos compañeros vengan a la clase a estar con nosotros. A mí me gusta estar sólo y a ellos, muchas veces, tenemos que ayudarles y a mí eso no me gusta (yo prefiero que me ayuden a mí que también lo necesito) (ARS_2, Compañero de Referencia, Secundaria).

A mí no me gusta tanto que el compañero del Aula Abierta venga a mi clase. Antes, algunas veces, me pegaba (ARP_6, Compañero de Referencia, Primaria).

En cuanto a la influencia en clima del aula ordinaria, por parte de los alumnos de las Aulas Abiertas, el alumnado de las Aulas de Referencia alude a que la presencia de estos compañeros contribuye a que todos se traten mejor (N=14, 26.0%). Se señalan las siguientes citas:

Estos compañeros, al venir a la clase, también nos ayudan a nosotros. No solo ayudamos nosotros a ellos. Nos ayudan a tener más miramientos por los demás, a ser más tolerantes y respetuosos entre nosotros mismos. Ellos nos hacen mejores personas. (ARS_1, Compañero de Referencia, Secundaria).

Los chicos del Aula Abierta nos ayudan a tratarnos entre todos mejor, nos enseñan a ser más empáticos y a pensar en los demás. Con ellos vemos y reconocemos que nosotros somos válidos para ayudar a quien lo necesite siempre que podamos (ARS_5, Compañero de Referencia, Secundaria).

Los compañeros del Aula Abierta, cuando están con nosotros, hacen que el clima de la clase sea mejor, no nos peleamos tanto cuando están ellos. Yo creo que es porque intentamos cuidarlos (ARS_10, Compañero de Referencia, Secundaria).

Cuando el compañero del Aula Abierta está aquí, en la clase, todos nos tratamos muy bien y nos ayudamos en los ejercicios que son más difíciles (ARP_9, Compañero de Referencia, Primaria).

Además, los compañeros de las Aulas de Referencia afirman que el estar con los compañeros de las Aulas Abiertas y compartir tiempos con ellos les hace ser más respetuosos con personas que son diferentes a ellos (N=8, 14.8%). A este respecto, se señalan las siguientes citas textuales:

Los chicos del Aula Abierta nos hacen ser mejores con todos los que tienen (dis)capacidad, fuera y dentro del colegio. Al estar con ellos en el colegio, te das cuenta de que no todo el mundo es como tú y que hay gente que necesita más ayuda y que eso no es malo. No hay que reírse de los que son diferentes, debemos ser buenos con ellos (ARS_7, Compañero de Referencia, Secundaria).

Yo, como conozco a mi amigo del Aula Abierta, y sé cómo se comporta, pues siempre soy amable y buena con las personas con (dis)capacidad que veo por la calle, aunque se comporten de forma extraña (o diferente). Si nunca hubiera estado con el compañero en mi clase en 3º y 4º de primaria pues las señas no me hubieran aprendido tantas cosas sobre ellos y quizás no sabría cómo tratar a las personas con (dis)capacidad de la calle (ARP_3, Compañera de Referencia, Primaria).

Por último, destaca que un alto número de citas (N=12, 22.2%) se relaciona con el hecho de que el alumnado de referencia reivindica una mayor presencia de los compañeros de las Aulas Abiertas en las clases ordinarias: Se exponen las siguientes citas:

A mí sí me gustaría que viniesen más tiempo los compañeros del Aula Abierta a la clase. Creo que vienen muy pocas horas (o venían, cuando no existía el Covid-19, me refiero) (ARS_3, Compañera de Referencia, Secundaria).

Pues claro, yo creo que deberían estar más tiempo con nosotros en el Aula de Referencia. Pienso que eso es lo mejor para su aprendizaje y para que todos mejoremos en la convivencia (ARS_8, Compañero de Referencia, Secundaria).

Ojalá pudiera (el niño del Aula Abierta) estar siempre en la clase con todos nosotros. Él es un chico muy listo que sabe hacer muchas cosas de las que hacemos nosotros. Incluso en algunas es mucho mejor que yo. (ARP_15, Compañero de Referencia, Primaria).

No obstante, los alumnos de referencia mencionan la necesidad de contar con un profesor de apoyo, dentro del aula ordinaria, para que los alumnos de las Aulas Abiertas puedan estar mejor atendidos y, por tanto, pasar más tiempo en el aula regular (N=2, 3.7%). Así se muestra en la cita:

Lo que creo que sería necesario es un profesor de apoyo más aquí en la clase para estar un poco más atento a los compañeros del Aula Abierta cuando vienen pues, muchas veces, las profesoras de esta clase no pueden con todo ellas solas. Con ese profesor los alumnos del Aula Abierta podrían estar todas las horas del día con nosotros (ARS_5, Compañero de Referencia, Secundaria).

5.5.2. Participación de los alumnos de las Aulas Abiertas con los compañeros de las Aulas de Referencia según la percepción de estos últimos

Se detallan los resultados de los ítems cuantitativos que describen la participación de los alumnos de las Aulas Abiertas con los compañeros de las aulas ordinarias, desde la perspectiva de estos últimos. Así, cabe indicar que dos de ellos han obtenido valoraciones medias próximas al valor intermedio 2 “a veces” (ítem 5.4. e ítem 5.5). El ítem que ha obtenido la máxima puntuación ha sido el ítem 5.6. (M= 2.69, D.T.= 0.549), habiendo contestado el 73.5% de forma positiva. En siguiente ítem con la puntuación media más alta es el ítem 5.5. (M= 2.35, D.T.= 0.720), en el que el 49.2% ha respondido de forma positiva. Por último, el ítem 5.4. (M= 2.32, D.T.= 0.630) es el que ha obtenido la puntuación más baja, habiendo sido un 49.9% del alumnado el que ha contestado “a veces” (ver Tabla 41).

**Tabla 41**

Estadísticos descriptivos de las valoraciones del alumnado de las Aulas de Referencia hacia los ítems referidos a la participación del alumnado de las Aulas Abiertas junto a ellos

ÍTEMS		ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIA NA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)
		PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL			
5.4. El compañero del aula abierta participa en actividades que hacemos en el aula	NO (1)	103 (6.2%)	132 (13.4%)	235 (8.9%)	2.32	2.00	0.630
	A VECES (2)	831 (50.1%)	490 (49.7%)	1321 (49.9%)			
	SÍ (3)	726 (43.7%)	364 (36.9%)	1090 (41.1%)			
	TOTAL	1660 (100%)	986 (100%)	2646 (100%)			
5.5. Realizamos actividades de grupo con el compañero/a del Aula Abierta	NO (1)	169 (10.2%)	218 (22.1%)	387 (14.6%)	2.35	2.00	0.720
	A VECES (2)	562 (33.8%)	397 (40.2%)	959 (36.2%)			
	SÍ (3)	931 (56.0%)	372 (37.7%)	1303 (49.2%)			
	TOTAL	1662 (100%)	987 (100%)	2649 (100%)			
5.6. Los compañeros/as de las Aulas Abiertas participan en las actividades organizadas por el colegio como festivales o salidas o excursiones	NO (1)	34 (2.0%)	82 (8.3%)	116 (4.4%)	2.69	3.00	0.549
	A VECES (2)	268 (16.1%)	318 (32.3%)	586 (22.1%)			
	SÍ (3)	1360 (81.8%)	583 (59.3%)	1943 (73.5%)			
	TOTAL	1662 (100%)	983 (100%)	2645 (100%)			

En relación a la existencia de diferencias significativas ($p < 0.05$) en los ítems referidos a la participación, según la etapa educativa a la que pertenecen los alumnos, se han hallado diferencias en los tres ítems estudiados: ítem 5.4. ($p < 0.001$), ítem 5.5. ($p < 0.001$) e ítem 5.6. ($p < 0.001$) siendo dichas diferencias, en los tres casos, a favor del alumnado de la etapa de primaria. En cuanto a la existencia de diferencias significativas según la titularidad del centro al que pertenecen los alumnos, se han hallado diferencias en el ítem 5.5. ($p = 0.001$) y en el ítem 5.6. ($p < 0.001$) siendo ambas diferencias a favor del alumnado de centros concertados (Tabla 42).

Tabla 42

Prueba U de Mann Whitney de los ítems que aluden a la participación del alumnado del Aula Abierta con el aula ordinaria

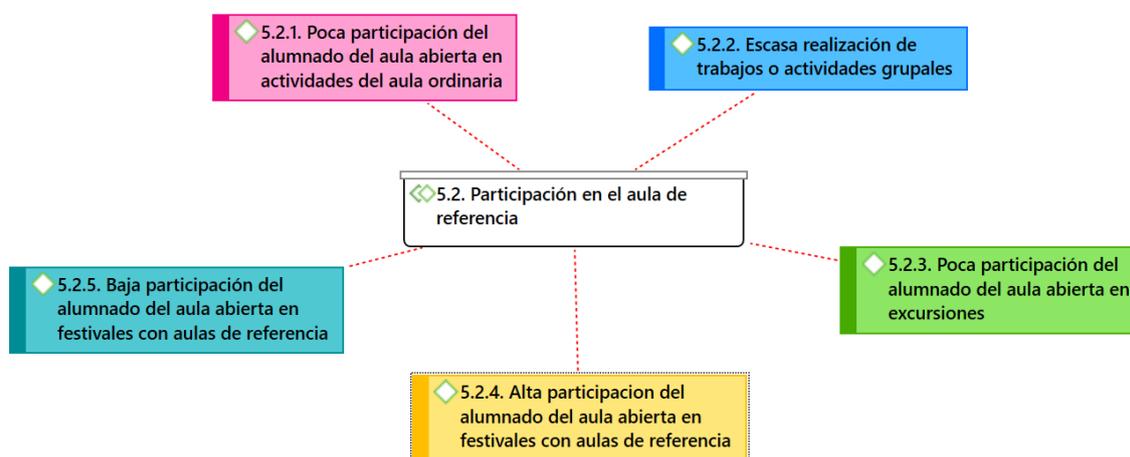
ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	U Mann-Whitney	Media	U Mann-Whitney	Media
5.4. El compañero del aula abierta participa en actividades que hacemos en el aula	0.000	Pr= 2.30 Se= 2.24	0.176	Públ= 2.30 Con= 2.35
5.5. Realizamos actividades de grupo con el compañero/a del aula abierta	0.000	Pr= 2.30 Se= 2.16	0.001	Públ= 2.30 Con= 2.40
5.6. Los compañeros/as de las Aulas Abiertas participan en las actividades organizadas por el colegio como festivales o salidas o excursiones	0.000	Pr= 2.61 Se= 2.51	0.000	Públ= 2.61 Con= 2.79

Pr= Primaria; Se= Secundaria; Públ= Público; Con= Concertado

Seguidamente, se exponen los resultados cualitativos que muestran la participación de los alumnos de las Aulas Abiertas con los compañeros de referencia, según la visión de estos últimos (lo que se vincula directamente con los ítems cuantitativos anteriormente mostrados). Así, los resultados se han clasificado en cinco códigos de análisis: 5.2.1. Poca participación del alumnado del Aula Abierta en actividades del aula ordinaria; 5.2.2. Escasa realización de trabajos o actividades grupales; 5.2.3. Poca participación del alumnado del Aula Abierta en excursiones; 5.2.4. Alta participación del alumnado del Aula Abierta en festivales con las Aulas de Referencia; 5.2.5. Baja participación del alumnado de Aula Abierta en festivales con Aulas de Referencia (ver Figura 45).

Figura 45

Códigos de análisis para la Categoría “Participación en el Aula de Referencia”



Concretamente, la distribución de las 33 citas textuales (expresada en frecuencias y porcentajes) referidas a la participación del alumnado de las Aulas Abiertas con los compañeros de las aulas ordinarias, según la opinión de estos últimos, ha sido la siguiente (Tabla 43):

Tabla 43

Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la participación según los compañeros de referencia

Códigos asociados a la categoría “5.2. Participación”	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas
	PRIMARIA		SECUNDARIA		TOTAL	
5.2.1. Poca participación del alumnado del aula abierta en actividades del aula ordinaria	3	9.1%	2	6.1%	5	15.2%
5.2.2. Escasa realización de trabajos o actividades grupales en el aula ordinaria	2	6.1%	7	21.2%	9	27.3%
5.2.3. Poca participación del alumnado del aula abierta en excursiones con el aula ordinaria	6	18.1%	6	18.1%	12	36.3%
5.2.4. Alta participación del						

alumnado del aula abierta en festivales con aulas de referencia	4	12.1%	1	3.0%	5	15.1%
5.2.5. Baja participación del alumnado del aula abierta en festivales con aulas de referencia	0	0%	2	6.1%	2	6.1%
TOTAL	15	45.4%	18	54.5%	33	100%

Específicamente, los compañeros de las Aulas de Referencia denotan una baja participación del alumnado de las Aulas Abiertas en las actividades comunes, dirigidas a todos los estudiantes, dentro del aula ordinaria (N= 5, 15.2%). Afirman que, cuando los alumnos del Aula Abierta asisten a las Aulas de Referencia, estos realizan actividades o fichas individuales diseñadas específicamente para ellos, ayudándoles en algunas ocasiones. Se exponen las siguientes citas al respecto:

El niño del Aula Abierta hacía con nosotros solo algunas actividades en la clase, porque algunas le costaban mucho hacerlas (ARP_10, Compañero de Referencia, Primaria).

Sólo participaba en las más fáciles, en las que eran sencillas para él (ARP_1, Compañero de Referencia, Primaria).

Cuando están aquí en las clases de ciencias algunos les ayudamos a hacer sus deberes y a hablar un rato con ellos [...] hacen actividades suyas: sus sumas, sus cuentas, algunos problemas de unir, etc. (ARS_8, Compañero de Referencia, Secundaria).

Asimismo, las contribuciones de los alumnos de referencia confirman una limitación a la hora de realizar trabajos o actividades grupales en las que participen los compañeros de las Aulas Abiertas cuando asisten a las aulas ordinarias (N=9, 27.3%):

Sí hacíamos (antes del Covid-19) algunas actividades de grupo con el compañero del Aula Abierta. Pero creo recordar que casi siempre hacíamos nuestras fichas en la mesa y él hacía las suyas (eran más fáciles) (ARP_8, Compañero de Referencia, Primaria).

Yo actividades que hayamos hecho así todos juntos en grupo en la clase, con los del Aula Abierta... recuerdo solo una vez o dos. Recuerdo una de analizar la anatomía de un pez (ARS_4, Compañero de Referencia, Secundaria).

Recuerdo que una vez hicimos un trabajo, todos juntos, un trabajo en equipo en la clase. Pero creo que esa fue la única vez (ARS_3, Compañera de Referencia, Secundaria).

Además, en bastantes comentarios de los compañeros de referencia (N=12, 36.3%), se alude a una baja participación del alumnado de las Aulas Abiertas en las excursiones llevadas a cabo por el aula ordinaria. En algunas de ellas, los alumnos de referencia muestran su deseo por que los compañeros del Aula Abierta los acompañen a más salidas o excursiones. En este sentido, se exponen las siguientes citas textuales:



Ahora que lo pienso, solo me acuerdo de que se vinieran (el alumnado del Aula Abierta) a la excursión del Safari. A mí me gustaría que se vinieran a más y que estuviésemos todos juntos (ARP_14, Compañero de Referencia, Primaria).

La verdad que han venido (el alumnado del Aula Abierta) a muy pocas excursiones de todas las que hemos hecho nosotros. Yo me acuerdo de dos, al Safari y al Mercado de Verónicas (a hacer un taller de cocina) (ARP_9, Compañero de Referencia, Primaria).

Yo creo que es importante que se vengán a más excursiones con nosotros porque van a muy pocas y las excursiones son importantes para conocer el mundo exterior (ARP_8, Compañera de Referencia, Primaria).

Yo recuerdo que fuimos con la profesora (profesora de Ciencias) a una excursión y sí se vinieron los chicos del Aula Abierta con nosotros. Solo recuerdo esa en la que participasen ellos, aunque hemos ido a más. Ojalá se viniesen a todas las excursiones (aunque sean pocas las que hacemos en Secundaria) para que esos niños estén integrados con todos nosotros (ARS_5, Compañero de Referencia, Secundaria).

Haciendo alusión a la participación de los alumnos de las Aulas Abiertas en los festivales que se realizan en el centro, junto a sus compañeros de referencia, son más las contribuciones del alumnado de primaria (N=4, 12.1%), que las de secundaria (N=1, 3.0%), las que indican una alta participación:

Sí, en los festivales siempre participan con nosotros los niños de las aulas abiertas y hacemos muchas cosas juntos (bailamos, cantamos villancicos, etc.) (ARP_2, Compañero de Referencia, Primaria).

La verdad que de ese tipo de actividades hacemos muchas (el Día de la Paz, el Día de la Inmaculada Concepción, el Día del Libro, el festival de Navidad, etc.), y en esas actividades sí que participan los niños de las aulas abiertas con todos nosotros (ARP_9, Compañero de Referencia, Primaria).

Por el contrario, las citas que señalan una baja participación del alumnado de las Aulas Abiertas en los festivales del centro, junto a sus compañeros de referencia, provienen todas de alumnos de secundaria (N=2, 6.1%):

Participan con nosotros algunas veces en ese tipo de actividades (festivales y celebraciones en el colegio), pero no en todas. Por ejemplo, yo recuerdo que participaron en la fiesta de San Patricio (ARS_8, Compañero de Referencia, Secundaria).

Los chicos de las Aulas Abiertas participan algunas veces con nosotros en festivales, pero creo que no en todos. Yo recuerdo que pintaron con nosotros una bandera en el Día de España (ARS_10, Compañero de Referencia, Secundaria).

5.5.3. Relación de los alumnos de las Aulas Abiertas con los compañeros de las Aulas de Referencia según la percepción de estos últimos

Se hace alusión a los resultados cuantitativos de los ítems del cuestionario de los compañeros de referencia que se vinculan con la relación entre el alumnado del Aula Abierta y del aula ordinaria.

En este sentido, cabe mencionar que dos de ellos han obtenido puntuaciones medias próximas al valor máximo 3 (ítem 5.8. e ítem 5.10.) y, los otros dos, al valor intermedio 2 (ítem 5.7. e ítem 5.9). Específicamente, el ítem con una mayor puntuación media es el ítem 5.8. (M= 2.82, D.T.= 0.440), habiendo obtenido un 84.7% de valoraciones positivas. El siguiente ítem con la media más alta es el ítem 5.10. (M= 2.76, D.T.= 0.503), con un total de 79.7% de votos afirmativos. El segundo ítem con la puntuación media más baja ha sido el 5.7. (M= 2.28, D.T.= 0.723), con un 44.3% de valoraciones positivas y un 39.7% de valoraciones intermedias. Por último, el ítem con la media más baja es el 5.9. (M= 2.25, D.T.= 0.941) con un 35,0% de valoraciones negativas a nivel global y un 61.9% de valoraciones negativas en secundaria (ver Tabla 44).

Tabla 44

Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los alumnos de las Aulas de Referencia hacia la relación con sus compañeros de las Aulas Abiertas

ÍTEMS		ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIA NA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)
		PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL			
5.7. En clase me relaciono con el compañero/a del Aula Abierta	NO (1)	203 (12.2%)	221 (22.4%)	424 (16.0%)	2.28	2.00	0.723
	A VECES (2)	586 (35.3%)	466 (47.3%)	1052 (39.7%)			
	SÍ (3)	873 (52.5%)	299 (30.3%)	1172 (44.3%)			
	TOTAL	1662 (100%)	986 (100%)	2648 (100%)			
5.8. Ayudamos a nuestros compañeros/as del Aula Abierta si es necesario	NO (1)	40 (2.4%)	24 (2.4%)	64 (2.4%)	2.82	3.00	0.440
	A VECES (2)	194 (11.7%)	146 (14.8%)	340 (12.8%)			
	SÍ (3)	1428 (85.9%)	816 (82.8%)	2244 (84.7%)			
	TOTAL	1662 (100%)	986 (100%)	2648 (100%)			
5.9. Tengo amigos/as que están en las Aulas Abiertas	NO (1)	316 (19.0%)	610 (61.9%)	926 (35.0%)	2.25	3.00	0.941
	A VECES (2)	91 (5.5%)	51 (5.2%)	142 (5.4%)			
	SÍ (3)	1254 (75.5%)	325 (33.0%)	1579 (59.7%)			
	TOTAL	1661 (100%)	986 (100%)	2647 (100%)			
5.10. Me llevo bien con los compañeros/as del Aula Abierta	NO (1)	48 (2.9%)	46 (4.7%)	94 (3.6%)	2.76	3.00	0.503
	A VECES (2)	272 (16.4%)	171 (17.4%)	443 (16.7%)			



SÍ (3)	1342 (80.7%)	768 (78.0%)	2110 (79.7%)			
TOTAL	1662 (100%)	985 (100%)	2647 (100%)			

En relación a la existencia de diferencias significativas ($p < 0.05$) en los ítems referidos a la relación del alumnado según la etapa educativa a la que pertenecen los alumnos, se han hallado diferencias en tres de los cuatro ítems estudiados: ítem 5.7. ($p < 0.001$), ítem 5.8. ($p = 0.033$) e ítem 5.9. ($p < 0.001$) siendo dichas diferencias a favor del alumnado de la etapa de primaria. En cuanto a la existencia de diferencias significativas según la titularidad de centro, estas se encuentran en dos de los cuatro ítems estudiados: ítem 5.7. ($p < 0.001$) e ítem 5.9. ($p < 0.001$), a favor del alumnado de centros concertados (ver Tabla 45).

Tabla 45

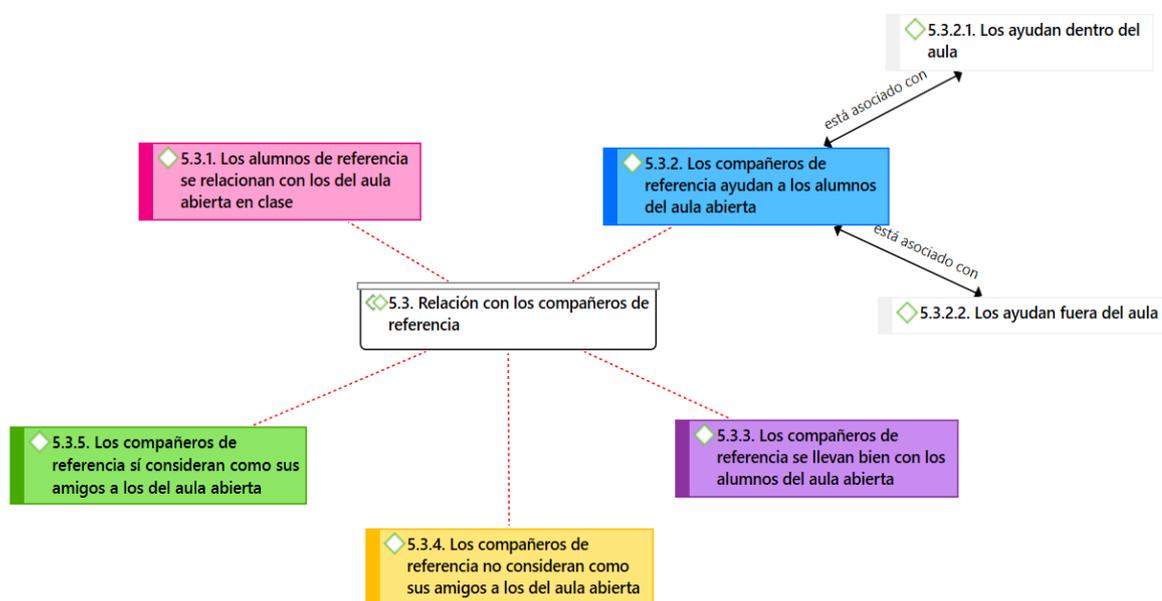
Prueba U de Mann Whitney de los ítems que aluden a la relación entre el alumnado de referencia y sus compañeros de las Aulas Abiertas

ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	U Mann-Whitney	Media	U Mann-Whitney	Media
5.7. En clase me relaciono con el compañero/a del aula abierta	0.000	Pr= 2.40 Se= 2.08	0.000	Públ= 2.24 Con= 2.34
5.8. Ayudamos a nuestros compañeros/as del aula abierta si es necesario	0.033	Pr= 2.84 Se= 2.80	0.676	Públ= 2.82 Con= 2.83
5.9. Tengo amigos/as que están en las aulas abiertas	0.000	Pr= 2.56 Se= 1.71	0.000	Públ= 2.11 Con= 2.41
5.10. Me llevo bien con los compañeros/as del aula abierta	0.061	Pr= 2.78 Se= 2.73	0.887	Públ= 2.76 Con= 2.77

A continuación, se muestran los resultados cualitativos obtenidos respecto a la relación entre el alumnado de las Aulas de Referencia y el de las Aulas Abiertas, según la visión de los primeros (estando directamente relacionados con los resultados de los ítems anteriores). De este modo, los resultados cualitativos se han clasificado en cinco códigos de análisis principales: 5.3.1. Los alumnos de referencia se relacionan con los del aula abierta en clase; 5.3.2. Los compañeros de referencia ayudan a los alumnos del aula abierta; 5.3.3. Los compañeros de referencia se llevan bien con los alumnos del aula abierta; 5.3.4. Los compañeros de referencia no consideran como sus amigos a los del aula abierta; 5.3.5. Los compañeros de referencia sí consideran como sus amigos a los del aula abierta (ver Figura 46).

Figura 46

Códigos de análisis para la Categoría “Relación con los compañeros de referencia”



Concretamente, la distribución de las 61 citas textuales (expresada en frecuencias y porcentajes) referidas a la relación entre el alumnado de las Aulas de Referencia y el de las Aulas Abiertas, según la opinión de los primeros, ha sido la siguiente (ver Tabla 46):

Tabla 46

Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la relación entre el alumnado según los compañeros de referencia

Códigos asociados a la categoría “5.3. Relación con los compañeros de referencia”	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas
	PRIMARIA		SECUNDARIA		TOTAL	
5.3.1. Los alumnos de referencia se relacionan con los del aula abierta en clase	7	11.4%	4	6.6%	11	18.0%
5.3.2. Los compañeros de referencia ayudan o ayudarían a los alumnos del aula abierta	3	4.9%	6	9.8%	9	14.7%
5.3.2.1. Los ayudan dentro del aula	2	3.3%	3	4.9%	5	8.2%
5.3.2.2. Los ayudan fuera del aula	4	6.6%	5	8.2%	9	14.7%
5.3.3. Los compañeros de referencia se llevan bien con	4	6.6%	4	6.6%	8	13.1%

los alumnos del aula abierta						
5.3.4. Los compañeros de referencia no consideran como sus amigos a los del aula abierta	5	8.2%	5	8.2%	10	16.4%
5.3.5. Los compañeros de referencia sí consideran como sus amigos a los del aula abierta	9	14.7%	0	0%	9	14.7%
TOTAL	34	55.7%	27	44.3%	61	100%

En referencia a lo anterior, cabe indicar que los resultados obtenidos señalan que los alumnos de las Aulas de Referencia, en general, sí se relacionan con los alumnos de las Aulas Abiertas cuando estos asisten a las aulas ordinarias (N=11, 18.0%). Se exponen las siguientes citas textuales a este respecto:

Sí no relacionamos con el compañero del Aula Abierta en la clase. Todos nos llevamos muy bien con él, muchas veces le hablamos y le preguntamos cosas (ARP_11, Comparo de Referencia, Primaria).

Yo también me relaciono con el compañero del Aula Abierta y le hablo o le pido que me deje la goma si se me olvida. Alguna vez también le he contado un chiste (ARP_9, Compañero de Referencia, Primaria).

Sí me relaciono con él. Yo le hablo (al compañero del Aula Abierta) y le pregunto cómo está y todo eso (ARP_5, Compañero de Referencia, Primaria).

Claro que nos relacionábamos con los compañeros de las Aulas Abiertas cuando venían antes del Covid-19. Además, la profesora ya nos indicaba y nos mandaba con quién nos tocaba trabajar ese día y nos decía "ponte ahí a trabajar con ese compañero" (ARS_6, Compañero de Referencia, Secundaria).

De igual forma, los alumnos de referencia afirman en bastantes citas (N=9, 14.7%) que sí ayudan a los compañeros de las Aulas Abiertas. Además, se alude a que se trata de una de una cuestión de compañerismo:

Es lo que debemos hacer como buenos compañeros. Ayudarles en todos los momentos en los que estén apurados y necesiten apoyo (ARS_1, Compañero de Referencia, Secundaria).

Yo sí estoy dispuesto a ayudar a los compañeros que lo necesiten, siempre. Y no solo a los que me caen mejor, los ayudaría a todos (ARS_2, Compañero de Referencia, Secundaria).

Yo siempre le ayudo a todo lo que necesita. Pero, sobre todo, cuando no sabe explicar algo (como yo lo entiendo muy bien) pues le ayudo a hablar y a decir las oraciones bien (ARP_14, Compañero de Referencia, Primaria).

Claro que lo ayudamos (al compañero del Aula Abierta) siempre que tiene un problema o si le cuesta más hacer una cosa (ARP_7, Compañera de Referencia, Primaria).

Además, por un lado, se resalta cómo los estudiantes de referencia, en general, afirman que están dispuestos a ayudar a los compañeros del Aula Abierta dentro del aula ordinaria (N=5, 8.2%):

Tras haber estudiado con ellos en el instituto (con los alumnos del Aula Abierta) y al ver visto sus problemas, pues como que me siento responsable de que estén bien y sé que tengo que ayudarles en todo lo que necesiten aquí en la clase (ARS_6, Compañero de Referencia, Secundaria).

Siempre ayudábamos al niño del Aula Abierta cuando viene a esta clase. Somos buenos compañeros (ARP_1, Compañero de Referencia, Primaria).

Por otro lado, los compañeros de referencia, en general, también corroboran estar dispuestos a ayudar a los compañeros de las Aulas Abiertas fuera del aula ordinaria como, por ejemplo, en la calle (N=9, 14.7%). Al respecto, se destacan las siguientes citas textuales:

Claro que ayudaría a esos niños (compañeros del Aula Abierta) fuera del colegio y en cualquier cosa que les pasase (si se meten en alguna pelea, o si se lesionan haciendo deporte...). De hecho, siempre los he ayudado, y les ayudaré en el futuro (ARS_9, Compañero de Referencia, Secundaria).

En la calle, si les pasa algo, los ayudaría incluso más que aquí dentro en el colegio. Fuera pueden tener más peligros y creo que nos necesitarían mucho más (ARS_1, Compañero de Referencia, Secundaria).

Yo, fuera del colegio, en la calle, también le ayudaría si necesita algo de mí, al igual que aquí en el colegio. Me refiero a si lo tengo que acompañar a algún sitio o ir a su casa a hacer algunos deberes (ARP_5, Compañero de Referencia, Primaria).

En lo referido a si los alumnos de las aulas ordinarias se llevan bien con los compañeros de las Aulas Abiertas, la información cualitativa recabada, con los alumnos de referencia, indica que sí y que no suelen haber conflictos entre ellos (N=8, 13.1%). En relación, se exponen las siguientes citas:

Nos llevamos todos de maravilla con los chicos del Aula Abierta. Les hablamos con respeto y los tratamos de la mejor forma posible (ARS_7, Compañero de Referencia, Secundaria).

Claro que nos llevamos bien con los del Aula Abierta cuando estamos todos juntos. Son buenos chicos y nunca tenemos peleas o problemas dentro de la clase (ARS_6, Compañero de Referencia, Secundaria).

Yo sí me llevo bien con el chico del Aula Abierta que ha estado en mi clase. Es un niño muy bueno y alegre y que siempre está contento (ARP_3, Compañera de Referencia, Primaria).

Me llevo bastante bien con el niño del Aula Abierta que viene a esta clase. Es muy simpático y nadie se enfada con él porque es muy bueno (ARP_9, Compañero de Referencia, Primaria).

Sin embargo, a pesar de que la información recabada ratifica que el alumnado de referencia sí se lleva bien con el alumnado de las Aulas Abiertas, dentro de las



aulas, son contrarias y diversas las valoraciones hacia las relaciones de amistad entre el alumnado. Así, en primer lugar, se han analizado citas que indican la no existencia de amistad entre el alumnado de las aulas ordinarias y sus compañeros de las Aulas Abiertas (N=10, 16.4%). En relación, se muestran las siguientes citas:

Los niños de las Aulas Abiertas son mis conocidos, pero no son mis amigos (como yo entiendo a mis amigos "a las buenas y a las malas") (ARS_2, Compañero de Referencia, Secundaria).

Yo tampoco los considero amigos míos. También los considero como conocidos porque han estado algún día trabajando con nosotros aquí en la clase de referencia (ARS_10, Compañero de Referencia, Secundaria).

No puedo decir que el compañero de Aula Abierta sea mi amigo. Es un compañero de mi clase, pero no uno de mis mejores amigos (ARP_2, Compañero de Referencia, Primaria).

Los chicos del Aula Abierta no son mis amigos, son mis compañeros del colegio. Porque no estoy con ellos mucho tiempo ni tampoco los llamo para jugar fuera del colegio (ARP_5, Compañero de Referencia, Primaria).

Se han hallado citas textuales que sí evidencian la existencia de relaciones de amistad entre el alumnado de aulas ordinarias y de Aulas Abiertas (N=9, 14.7%). No obstante, cabe indicar que las citas proceden, exclusivamente, del alumnado de la etapa de primaria, no hallándose citas del alumnado de secundaria que indiquen el establecimiento de relaciones de amistad. En este sentido, se destacan algunas citas de los discentes de primaria:

Aunque sea diferente a mí, el niño del Aula Abierta sí es mi amigo (ARP_34, Compañera de Referencia, Primaria).

Echo de menos que el compañero del Aula Abierta venga a mi clase porque él es mi amigo (ARP_39, Compañera de Referencia, Primaria).

Mi amigo (refiriéndose al niño del Aula Abierta) es un chico (dis)capacitado que viene a mi clase (ARP_27, Compañera de Referencia, Primaria).

5.5.4. Actitudes del profesorado de las aulas ordinarias hacia el alumnado de las Aulas Abiertas según la opinión de los compañeros de referencia

Se exponen los resultados cuantitativos de los ítems del cuestionario del alumnado de referencia que se vinculan con las actitudes del profesorado de referencia cuando los alumnos de las Aulas Abiertas asisten a su clase (ver Tabla 47). De este modo, cabe indicar que dos de ellos han obtenido puntuaciones altas y próximas al valor máximo 3 (ítem 5.12. e ítem 5.13.). El ítem que ha obtenido la mayor puntuación media ha sido el 5.13. (M= 2.81, D.T.= 0.453), con el 84.2% de valoraciones positivas (N= 2228). El segundo ítem con la puntuación media más alta ha sido el 5.12. (M= 2.80, D.T.= 0.460), habiendo recibido un 82.4% de valoraciones afirmativas. El ítem con la menor puntuación media ha sido el 5.11. (M= 2.43, D.T.= 0.765) con el 59.8% de valoraciones positivas.

Tabla 47

Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los alumnos de las Aulas de Referencia hacia la actitud del profesorado

ÍTEMS		ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIA NA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)
		PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL			
5.11. Los profesores nos enseñan cómo trabajar con los compañeros/as del aula abierta	NO (1)	178 (10.7%)	271 (27.6%)	449 (17.0%)	2.43	3.00	0.765
	A VECES (2)	317 (19.1%)	297 (30.2%)	614 (23.2%)			
	SÍ (3)	1166 (70.2%)	415 (42.2%)	1281 (59.8%)			
	TOTAL	1661 (100%)	983 (100%)	2644 (100%)			
5.12. Los profesores reciben con alegría en clase al compañero/a del aula abierta	NO (1)	35 (2.1%)	32 (3.2%)	67 (2.5%)	2.80	3.00	0.460
	A VECES (2)	202 (12.2%)	198 (20.1%)	400 (15.1%)			
	SÍ (3)	1425 (85.7%)	757 (76.7%)	2182 (82.4%)			
	TOTAL	1662 (100%)	987 (100%)	2649 (100%)			
5.13. Los profesores ayudan a aprender al compañero/a del aula abierta	NO (1)	38 (2.3%)	34 (3.4%)	72 (2.7%)	2.81	3.00	0.453
	A VECES (2)	152 (9.2%)	195 (19.8%)	347 (13.1%)			
	SÍ (3)	1471 (88.6%)	757 (76.8%)	2228 (84.2%)			
	TOTAL	1661 (100%)	986 (100%)	2647 (100%)			

En relación a la existencia de diferencias significativas ($p < 0.05$) en los ítems referidos a la actitud del profesorado de las Aulas de Referencia hacia el alumnado del Aula Abierta, según la etapa educativa a la que pertenecen los alumnos, se han hallado diferencias en los tres ítems estudiados: ítem 5.11. ($p < 0.001$), ítem 5.12. ($p < 0.001$) e ítem 5.13. ($p < 0.001$) siendo dichas diferencias, en los tres casos, a favor del alumnado de la etapa de primaria. En cuanto a la existencia de diferencias significativas según la titularidad del centro al que pertenecen los alumnos, se han hallado diferencias en el ítem 5.11. ($p < 0.001$) y en el ítem 5.12. ($p = 0.024$) siendo ambas diferencias a favor del alumnado de centros concertados, tal y como indica el valor de la media (ver Tabla 48).

**Tabla 48**

Prueba U de Mann Whitney de los ítems que aluden a la valoración hacia la actitud del profesorado del Aula de Referencia

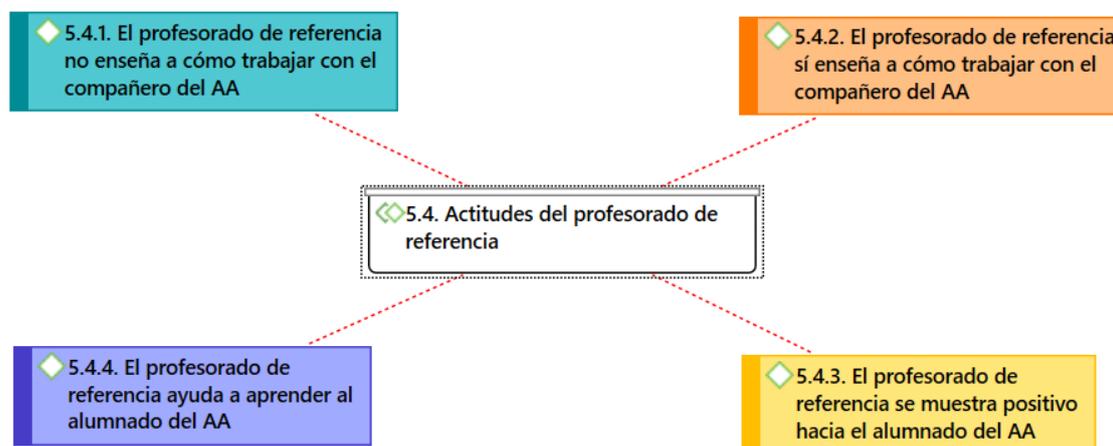
ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	U Mann-Whitney	Media	U Mann-Whitney	Media
5.11. Los profesores nos enseñan cómo trabajar con los compañeros/as del aula abierta	0.000	Pr= 2.59 Se= 2.15	0.000	Públ= 2.33 Con= 2.54
5.12. Los profesores reciben con alegría en clase al compañero/a del aula abierta	0.000	Pr= 2.84 Se= 2.73	0.024	Públ= 2.78 Con= 2.82
5.13. Los profesores ayudan a aprender al compañero/a del aula abierta	0.000	Pr= 2.86 Se= 2.73	0.201	Públ= 2.80 Con= 2.83

Pr= Primaria; Se= Secundaria; Públ= Público; Con= Concertado

Se muestran los resultados cualitativos obtenidos que aluden a las actitudes del profesorado de las Aulas de Referencia hacia los alumnos de las Aulas Abiertas, según la visión del alumnado de referencia (información que se relaciona con los ítems anteriormente expuestos). Así, los resultados cualitativos se han clasificado en cuatro códigos de análisis: 5.4.1. El profesorado de referencia no enseña a cómo trabajar con el compañero del Aula Abierta; 5.4.2. El profesorado de referencia sí enseña a cómo trabajar con el compañero del Aula Abierta; 5.4.3. El profesorado de referencia se muestra positivo hacia el alumnado del Aula Abierta; 5.4.4. El profesorado de referencia ayuda a aprender al alumnado del Aula Abierta (ver Figura 47).

Figura 47

Códigos de análisis para la Categoría “Actitudes del profesorado de referencia”



Concretamente, la distribución de las 32 citas textuales (expresada en frecuencias y porcentajes) referidas a la participación del alumnado de las Aulas Abiertas con los compañeros de las aulas ordinarias, según la opinión de estos últimos, ha sido la siguiente (ver Tabla 49):

Tabla 49

Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a las actitudes del profesorado de referencia hacia el alumnado de las Aulas Abiertas según los compañeros de referencia

Códigos asociados a la categoría "5.4. Actitudes del profesorado de referencia"	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas
	PRIMARIA		SECUNDARIA		TOTAL	
5.4.1. El profesorado de referencia no enseña a cómo trabajar con el compañero del aula abierta	0	0.0%	5	15.6%	5	15.6%
5.4.2. El profesorado de referencia sí enseña a cómo trabajar con el compañero del aula abierta	4	12.5%	0	0.0%	4	12.5%
5.4.3. El profesorado de referencia se muestra positivo hacia el alumnado del aula abierta	4	12.5%	7	21.9%	11	34.4%
5.4.4. El profesorado de referencia ayuda a aprender al alumnado del aula abierta	4	12.5%	8	25%	12	37.5%
TOTAL	12	37.5%	20	62.5%	32	100%

La información procedente de los compañeros de las Aulas de Referencia de secundaria, indica que el profesorado de referencia no enseña, por lo general, a cómo estos deben trabajar con los compañeros de las Aulas Abiertas (N=5, 15.6%). A este respecto, se destacan las siguientes citas textuales:

El cómo debíamos hacer para ayudar o trabajar con ellos (con los compañeros del AA) no nos lo decían las profesoras. Cada uno de nosotros ayudamos a los compañeros del Aula Abierta a nuestra forma, pero no de una forma concreta que las profesoras nos enseñan (ARS_4, Compañera de Referencia, Secundaria).

Eso es, las profesoras no nos explicaban cómo teníamos que hablarles a los niños de Aula Abierta o técnicas para explicarles las cosas. Ellas nos decían que si alguno de los compañeros se quedaba pillado, que lo ayudásemos a seguir, pero no el cómo teníamos que hacerlo. Cada uno lo hacíamos como sabíamos o podíamos (ARS_1, Compañero de Referencia, Secundaria).

Por su parte, la información recabada de los compañeros de referencia de primaria, muestra que los profesores de referencia sí enseñan a cómo estos deben trabajar con sus compañeros de las Aulas Abiertas e, incluso, a cómo deben tratarles si estos se enfadan o ponen nerviosos (N= 4, 12.5%):

La verdad es que la tutora siempre nos explica cómo tenemos que trabajar con el compañero del Aula Abierta, qué tenemos que hacer si se pone nerviosos o si se enfada (ARP_5, Compañero de Referencia, Primaria).

La profesora nos enseña a todos los niños de la clase para que sepamos hablar y relacionarnos con el compañero del Aula Abierta (ARP_1, Compañero de Referencia, Primaria).

Sí, la tutora nos enseña a cómo trabajar con él y a cómo tenemos que tratarle para que pueda aprender mejor (ARP_10, Compañera de Referencia, Primaria).

Asimismo, la información cualitativa recogida con los alumnos de referencia, tanto de primaria como de secundaria, determina que el profesorado de las Aulas de Referencia se muestra positivo hacia la presencia, en sus clases, del alumnado de las Aulas Abiertas (N=11, 34.4%). En este sentido, se detallan las siguientes citas:

Cuando el niño del Aula Abierta venía a nuestra clase, antes del Coronavirus, la tutora de la clase se ponía muy contenta y le daba abrazos todos los días para que él estuviese feliz (ARP_9, Compañero de Referencia, Primaria).

La seño estaba muy alegre y feliz con el compañero del Aula Abierta en la clase. Yo creo que estaba contenta porque todos aprendíamos juntos y porque todos nos tratábamos muy bien cuando ese niño estaba en la clase con nosotros (ARP_1, Compañero de Referencia, Primaria).

A la profesora le encanta cuando vienen esos compañeros a la clase de referencia, se pone súper contenta. Sobre todo, yo veía que tenía muy buena relación (una relación muy especial) con una de las niñas (ARS_1, Compañero de Referencia, Secundaria).

Las profesoras que nos dan las clases siempre están con alegría y entusiasmo cuando los niños del Aula Abierta vienen a trabajar a nuestra clase con todos nosotros. La verdad, son profesoras muy atentas con esos niños (ARS_5, Compañero de Referencia, Secundaria).

Finalmente, entre los datos cualitativos recogidos, se hallan diversas citas textuales, tanto de los compañeros de referencia de primaria como de secundaria, en las que se verifica que el profesorado de las aulas ordinarias sí enseña a aprender a los estudiantes de las Aulas Abiertas, brindándoles una respuesta educativa individualizada y adaptada (N=12, 37.5%):

La tutora sí lo ayudaba mucho en la clase a aprender. Siempre estaba encima del compañero del Aula Abierta para que no tuviera problemas con las tareas o ejercicios (ARP_8, Compañera de Referencia, Primaria).

Y también recuerdo que la maestra le explicaba al niño del Aula Abierta las cosas que teníamos que hacer y de diferentes formas (muchas más veces que a nosotros). Ella quería que el compañero lo entendiera todo muy bien. (ARP_11, Compañero de Referencia, Primaria).

Las profesoras de la clase les hacen un caso especial (al alumnado del Aula Abierta) porque estos chicos tienen más dificultades para hacer sus tareas. Cuando vienen, las profesoras están muy encima de ellos para que no se pierdan, aprendan y puedan seguir con las actividades (ARS_5, Compañero de Referencia, Secundaria).

De hecho, durante las clases en las que estaban los niños del Aula Abierta (que eran los miércoles o los jueves) se solía tardar un poco más de tiempo en dar las cosas que tocaban para ese día, porque las profesoras les dedicaban mucho tiempo a ellos [...] Además, cuando terminaban sus actividades en los Cuadernillos Rubio, las profesoras pasaban bastante tiempo corrigiéndoles y diciéndoles lo que estaba bien o mal. Sinceramente, las profesoras siempre les han prestado mucha atención y les ayudan a hacer las cosas (ARS_1, Compañero de Referencia, Secundaria).

5.6. RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 6. ESTUDIAR EL NIVEL DE SOCIALIZACIÓN DEL ALUMNADO DE LAS AULAS ABIERTAS CON SUS COMPAÑEROS DE REFERENCIA FUERA DE LAS AULAS

Los resultados cuantitativos y cualitativos de este último objetivo muestran la valoración de dos aspectos desde la percepción del alumnado de las Aulas Abiertas y de sus compañeros de referencia: 1. Socialización del alumnado de las Aulas Abiertas en los tiempos de recreo y 2. Socialización del alumnado de las Aulas Abiertas en las fiestas de cumpleaños.

5.6.1. Socialización del alumnado en los tiempos de recreo

Se exponen los resultados cuantitativos de los ítems procedentes del cuestionario de alumnado de Aula Abierta que aluden al juego y sociabilización durante los tiempos de recreo. Cabe indicar que ambos ítems han obtenido puntuaciones altas y próximas al valor máximo 2. El ítem que ha obtenido la puntuación media más alta ha sido el 6.1. (M= 1.97, D.T.= 0.176) con un 96.8% de valoraciones afirmativas. Por su parte, el ítem 6.2. (M= 1.86. D.T.= 0.343) ha obtenido un 86.5% de respuestas positivas (Tabla 50).

Tabla 50

Estadísticos descriptivos de los ítems referidos al estado de ánimo y nivel de juego del alumnado de las Aulas Abiertas en los tiempos de recreo

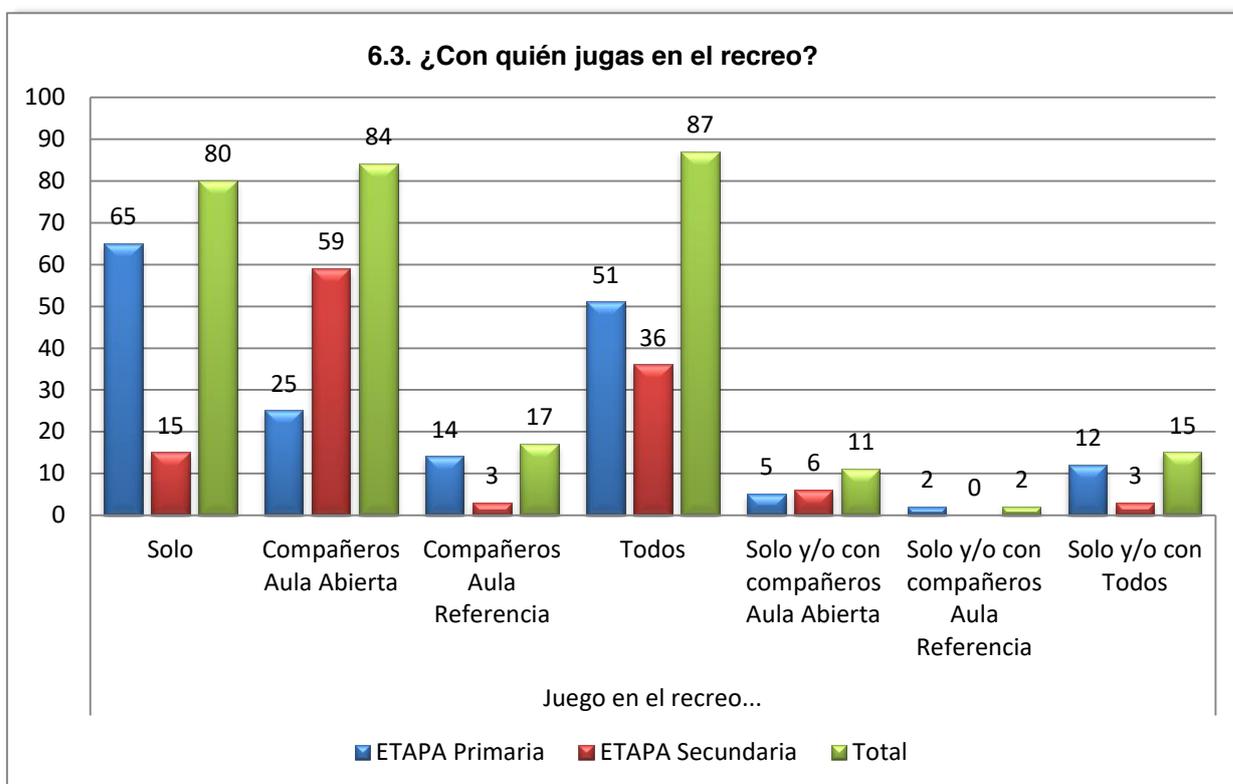
ÍTEM		ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIA NA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)
		PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL			
6.1. En el recreo estoy contento	NO (1)	8 (3.9%)	3 (2.1%)	11 (3.2%)	1.97	2	0.176
	SÍ (2)	195 (96.1%)	137 (97.9%)	332 (96.8%)			
	TOTAL	203 (100%)	140 (100%)	343 (100%)			

6.2. Juego en el recreo	NO (1)	30 (14.9%)	16 (11.5%)	46 (13.5%)	1.86	2	0.34 3
	SÍ (2)	171 (85.1%)	123 (88.5%)	294 (86.5%)			
	TOTAL	201 (100%)	139 (100%)	340 (100%)			

A continuación, en relación al alumnado de las Aulas Abiertas que afirma sí jugar en los tiempos de recreo se destaque que, de forma general, el mayor número de alumnos juega con todos los compañeros del centro escolar (N= 87, 29.4%) seguido de aquellos que juegan con los compañeros de su Aula Abierta (N= 84, 28.4%) y de los que juegan solos (N= 80, 27.0%). En cuanto al alumnado de Aulas Abiertas de la etapa de primaria, resalta que son más los alumnos que juegan solos (N= 65, 37.4%), seguidos por aquellos que juegan con todos los compañeros del centro (N= 51, 29.3%) y de los que juegan con sus compañeros del Aula Abierta (N= 25, 14.4%). Haciendo mención al alumnado de Aulas Abiertas de la etapa de secundaria, se destaca que son más los alumnos que juegan con sus compañeros de las aulas específicas (N= 59, 48.7%), seguidos de los que juegan con todos los compañeros del centro (N= 36, 29.5%) y de los que juegan solos (N= 15, 12.3%) (ver Figura 48).

Figura 48

Compañeros con los que juega el alumnado de Aula Abierta en el recreo



A continuación, en alusión a la existencia de diferencias significativas ($p < 0.05$) entre el alumnado de Aula Abierta de la etapa de primaria y de secundaria, en los ítems referidos a los tiempos de recreo, se señala que no se han hallado diferencias estadísticas. En cuanto a las diferencias significativas según la variable de titularidad del centro al que pertenece el alumnado, se señala que tampoco se ha hallado ninguna diferencia (ver Tabla 51).

Tabla 51

Prueba Chi-cuadrado de los ítems que aluden a los tiempos de recreo del alumnado del Aula Abierta

ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	Chi cuadrado de Pearson	Media	Chi cuadrado de Pearson	Media
6.1. En el recreo estoy contento	0.353	Pr= 1.96 Se= 1.98	0.674	Públ= 1.97 Con= 1.96
6.2. Juego en el recreo	0.365	Pr= 1.85 Se= 1.88	0.226	Públ= 1.88 Con= 1.84

Pr= Primaria; Se= Secundaria; Públ= Público; Con= Concertado

En cuanto a los ítems del cuestionario de los compañeros de referencia que se vinculan con los tiempos de recreo, cabe indicar que sólo es uno el que alude a este tópico. Se trata del ítem 6.4. (M= 1.68. D.T.= 0.694), el cual ha obtenido un 45.2% de valoraciones negativas y un 41.6% de valoraciones intermedias (ver Tabla 52).

Tabla 52

Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los alumnos de las Aulas de Referencia hacia el ítem referido a la relación en los tiempos de recreo

ÍTEM	ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIA NA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)	
	PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL				
6.3. En el recreo me relaciono con los compañeros/as del aula abierta	NO (1)	591 (35.6%)	606 (61.4%)	1197 (45.2%)	1.68	2.00	0.694
	A VECES (2)	793 (47.8%)	307 (31.1%)	1100 (41.6%)			
	SÍ (3)	275 (16.6%)	74 (7.5%)	349 (13.2%)			
	TOTAL	1659 (100%)	987 (100%)	2646 (100%)			

A continuación, en cuanto a la existencia de diferencias significativas ($p < 0.05$) para este ítem, entre los alumnos de referencia de educación primaria y de educación secundaria, indicar que sí se han hallado diferencias ($p < 0.001$), siendo estas a favor



del alumnado de la etapa de primaria. Además, también se han hallado diferencias significativas para este ítem según la titularidad de centro ($p < 0.001$) a favor del alumnado de centros de titularidad concertada, tal y como indica el valor de la media (ver Tabla 53).

Tabla 53

Prueba U de Mann Whitney del ítem que alude a los tiempos de recreo del cuestionario de alumnos de referencia

ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	U Mann-Whitney	Media	U Mann-Whitney	Media
6.3. En el recreo me relaciono con los compañeros/as del aula abierta	0.000	Pr= 1.81 Se= 1.46	0.000	Públ= 1.63 Con= 1.73

Seguidamente, se exponen los resultados cualitativos obtenidos que se refieren a la actividad que realizan los alumnos de las Aulas Abiertas en los tiempos de recreo y a la socialización, durante los mismos, con los compañeros de las Aulas de Referencia (información que se relaciona directamente con los ítems anteriormente presentados). De esta forma, la información cualitativa se ha clasificado en tres códigos de análisis: 6.1.1. El alumnado del Aula Abierta juega solo o con sus compañeros de Aula Abierta; 6.1.2. Los alumnos de referencia y de Aula Abierta no socializan en los recreos; 6.1.3. Los alumnos de referencia y de Aula Abierta juegan juntos si se organizan “patios inclusivos”; (ver Figura 49).

Figura 49

Códigos de análisis para la categoría “Socialización del alumnado en los recreos”



Concretamente, la distribución de las 17 citas textuales o gráficas (expresada en frecuencias y porcentajes) referidas a la socialización en los recreos del alumnado de las Aulas Abiertas con sus compañeros de las Aulas de Referencia ha sido la siguiente (ver Tabla 54):

Tabla 54

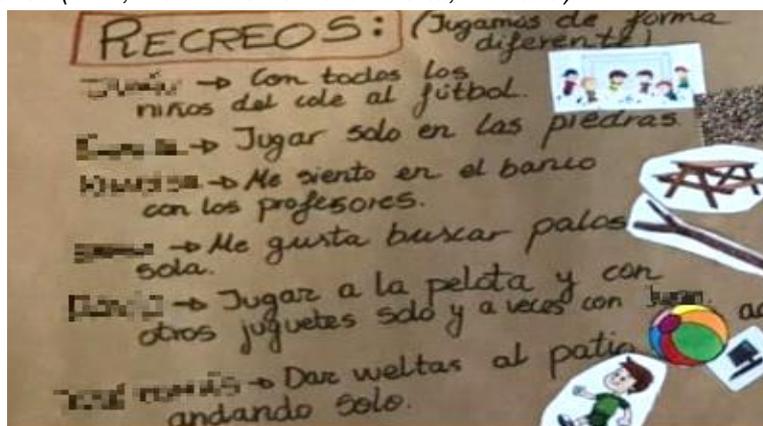
Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la socialización del alumnado durante los recreos

Códigos asociados a la categoría "6.1. Socialización del alumnado en los recreos"	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas
	PRIMARIA		SECUNDARIA		TOTAL	
6.1.1. El alumnado del aula abierta juega solo o con sus compañeros de aula abierta	1	5.8%	2	11.8%	3	17.6%
6.1.2. Los alumnos de referencia y de aula abierta no socializan en los recreos	3	17.6%	5	29.4%	8	47.0%
6.1.3. Los alumnos de referencia y de aula abierta juegan juntos si se organizan "patios inclusivos"	2	11.8%	4	23.5%	6	35.3%
TOTAL	6	35.3%	11	64.7%	17	100%

A este respecto, cabe destacar que la información cualitativa recabada (N= 3, 17.6%) señala que los alumnos de las Aulas Abiertas, tanto de la etapa de primaria como de secundaria, suelen jugar solos durante los recreos o, también, con sus compañeros de su misma aula especializada. Se destacan las siguientes citas al respecto:

Los niños del Aula Abierta se quedan por al lado de la mesa de pin-pon jugando entre ellos o con la profesora, no están con nosotros. Ellos se quedan allí jugando, en otra parte (ARS_1, Compañero de Referencia, Secundaria).

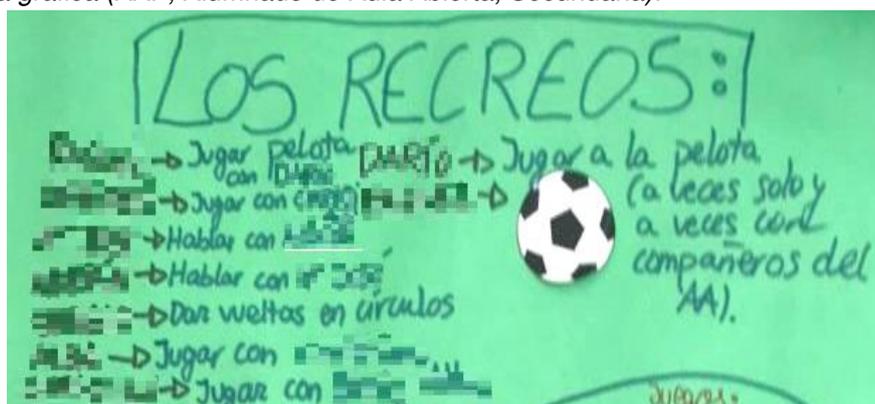
Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las situaciones" el alumnado de Aula Abierta de primaria afirma jugar solo o con sus compañeros del Aula Abierta durante el recreo.



Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las situaciones” el alumnado de Aula Abierta de secundaria afirma jugar solo o con sus compañeros del Aula Abierta durante los tiempos de recreo (y no con sus compañeros de referencia).

Además, han sido bastantes las citas textuales que aluden a una escasa socialización entre los compañeros de las Aulas de Referencia y los del Aula Abierta durante los tiempos de recreo en los que no se planifica ninguna dinámica o actividad inclusiva (N= 8, 47.0%). En este sentido, se exponen las siguientes citas textuales:

El año pasado, antes del Covid-19, nosotros nos íbamos directamente a la pista de fútbol a jugar al fútbol y ellos no estaban con nosotros (refiriéndose a los compañeros del Aula Abierta) (ARS_5, Compañero de Referencia, Secundaria).

Yo no estoy con ellos en el recreo (con el alumnado del Aula Abierta). Normalmente estoy con otra gente o con mi hermana (ARS_3, Compañera de Referencia, Secundaria).

Pues yo, la verdad, es que no me junto con los compañeros de las Aulas Abiertas en los recreos, prefiero estar hablando de mis cosas con mis amigas de siempre. A los niños de las Aulas Abiertas no los conozco tanto (ARP_10, Compañera de Referencia, Primaria).

A mí me pasa lo mismo, no suelo estar con los compañeros del Aula Abierta en el recreo. Ellos están con su maestro en una zona del patio y yo estoy en otra con mi grupo de mejores amigas (ARP_3, Compañera de Referencia, Primaria).

Yo suelo jugar al fútbol en la pista con un niño del Aula Abierta que juega muy bien con la pelota. Pero con el resto de niños del Aula Abierta no juego en los recreos (ARP_5, Compañero de Referencia, Primaria).

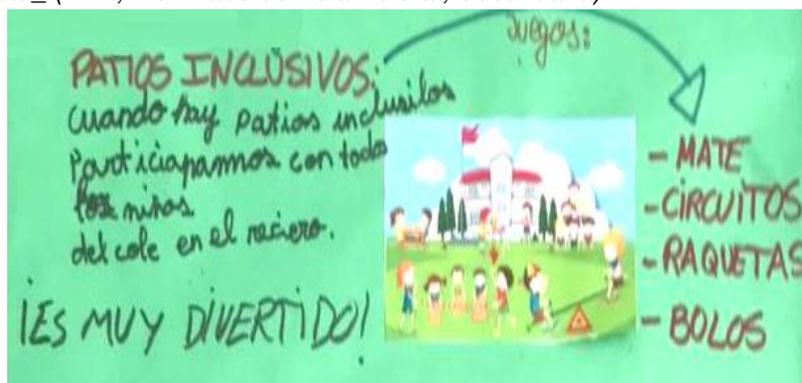
Sin embargo, en la información cualitativa recogida, los alumnos de Aula Abierta y los de Aula de Referencia afirman compartir tiempos y juegos comunes en los recreos si se planifican, por parte del centro escolar, dinámicas inclusivas como los llamados “Patios Inclusivos” (N= 6, 35.3%). Se exponen estas citas:

Yo jugaba a distintos juegos con los compañeros del Aula Abierta cuando había “patios inclusivos” (al balón, al mate, a la cuerda, etc.). Pero cuando no había “patios inclusivos”, me ponía a jugar al balón con otros compañeros de mi clase y que no son de Aula Abierta (ARP_11, Compañero de Referencia, Primaria).

Igual que yo. Cuando hay “patios inclusivos” pues sí estaba con los compañeros de las Aulas Abiertas durante el recreo. Pero solo ese día (ARP_8, Compañera de Referencia, Primaria).

Yo jugaban con ellos los martes (refiriéndose a los compañeros del Aula Abierta), que era el día en el que el colegio planificaba juegos para que todos los chicos estuviésemos juntos jugando en el patio. Pero en los días en los que no se preparaban esas actividades, no me relacionaba tanto con ellos en el recreo (ARS_10, Compañero de Referencia, Secundaria).

Cita gráfica _ (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las situaciones” el alumnado de Aula Abierta de secundaria afirma jugar con los compañeros del colegio cuando se organizan “Patios Inclusivos”.

5.6.2. Socialización del alumnado en las fiestas de cumpleaños

Se exponen los resultados cuantitativos del ítem precedente del cuestionario de alumnado de Aula Abierta que alude a su asistencia a fiestas de cumpleaños. Se trata del ítem 6.4. (M= 1.52, D.T.= 0.500), el cual ha obtenido un 52.4% valoraciones positivas y un 47.6% de valoraciones negativas (ver Tabla 55).

Tabla 55

Estadísticos descriptivos de las valoraciones de los alumnos de las Aulas Abiertas hacia el ítem referido a la asistencia a fiestas de cumpleaños.

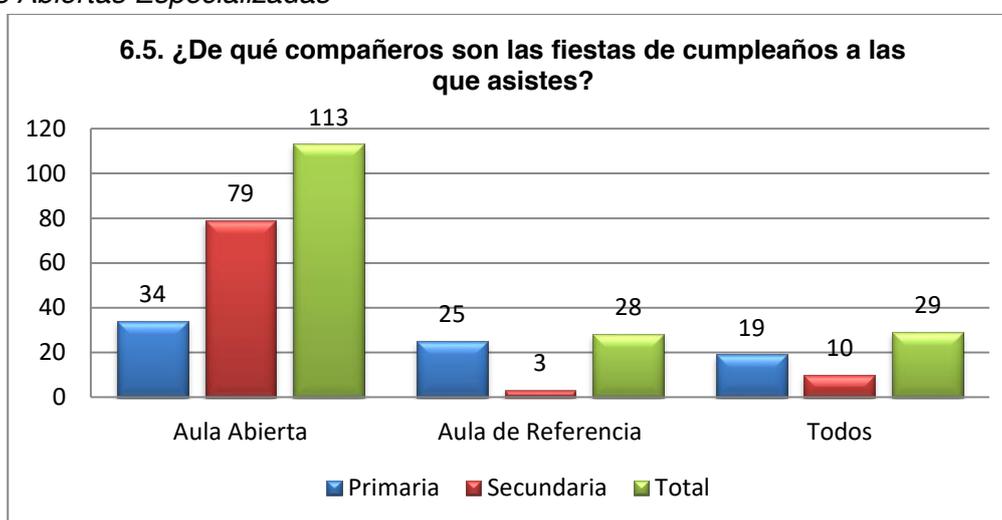
ÍTEMS		ETAPA EDUCATIVA			MEDIA (M)	MEDIA NA (Me)	DES. TÍPI. (D.T.)
		PRIMARIA	SECUNDARIA	GLOBAL			
6.4. Voy a fiestas de cumpleaños	NO (1)	116 (59.2%)	42 (30.9%)	158 (47.6%)	1.52	2	0.500
	SÍ (2)	80 (40.8%)	94 (69.1%)	174 (52.4%)			
	TOTAL	196 (100%)	136 (100%)	332 (100%)			

De forma general, la mayoría de los alumnos de las Aulas Abiertas que verifican asistir a las fiestas de cumpleaños lo hacen solo a las de sus compañeros del

aula especializada (N= 113, 66.5%), seguidos de aquellos que van a las fiestas de todos los compañeros del centro (N= 29, 17.0%) y de los que van únicamente a las fiestas de los compañeros de referencia (N= 28, 16.5%). Haciendo mención al alumnado de primaria, este asiste, mayoritariamente, solo a las fiestas de sus compañeros de Aula Abierta (N= 34, 43.6%), seguido de aquellos que van a las fiestas de sus compañeros de referencia (N= 25, 32.0%) y de los que van a las fiestas de todos los compañeros (N= 19, 24.4%). En cuanto al alumnado de la etapa de secundaria, este acude, en su mayoría, a los cumpleaños de sus compañeros de Aula Abierta (N= 79, 85.9%), siendo mucho menos el alumnado que va a los cumpleaños de todos los compañeros del colegio (N= 10, 10.9%) y mínimo el que asiste a las fiestas de los compañeros del Aula de Referencia (N= 3, 3.2%) (Ver Figura 50).

Figura 50

De qué compañeros son las fiestas de cumpleaños a las que asiste el alumnado de las Aulas Abiertas Especializadas



Haciendo mención a la existencia de diferencias significativas ($p < 0.05$) entre el alumnado de Aula Abierta de la etapa de primaria y de la de secundaria, la prueba estadística no paramétrica ha verificado la existencia de dichas diferencias ($p < 0.001$) a favor del alumnado de educación secundaria. Sin embargo, no se hallan diferencias entre el alumnado de Aula Abierta de centros públicos y centros concertados (ver Tabla 56).

Tabla 56

Prueba Chi-cuadrado de los ítems que aluden a la asistencia a fiestas de cumpleaños por parte del alumnado de Aula Abierta

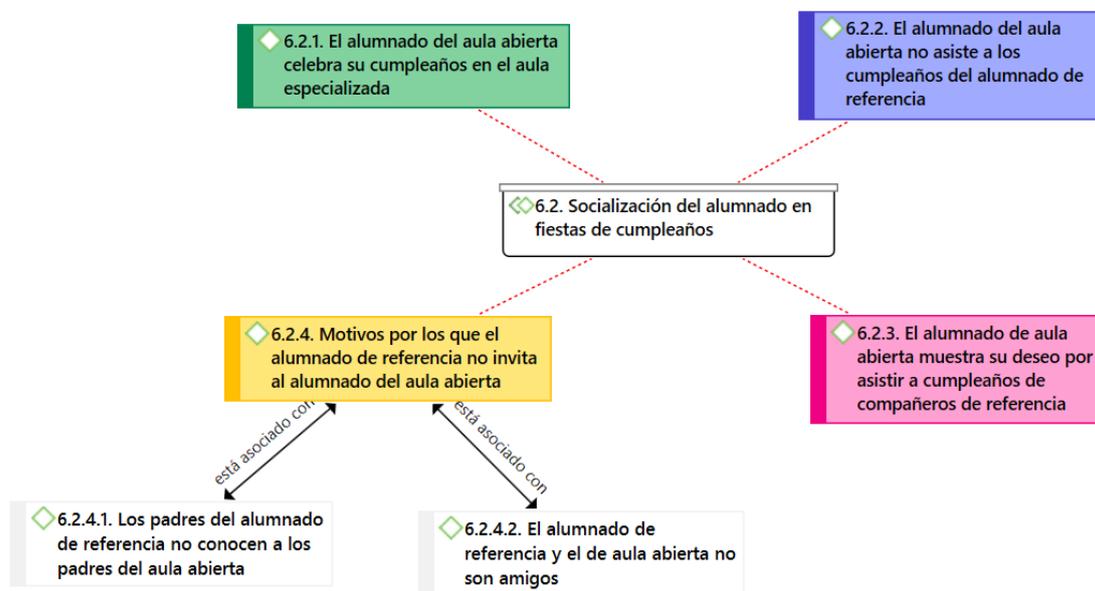
ÍTEM	Alumnos de Primaria y Secundaria		Alumnos de Público y Concertado	
	Chi cuadrado de Pearson	Media	Chi cuadrado de Pearson	Media
6.4. Voy a fiestas de cumpleaños		Pr= 1.41		Públ= 1.52

0.000	Se= 1.69	0.956	Con= 1.53
-------	----------	-------	-----------

Seguidamente, se muestran los resultados cualitativos obtenidos que se vinculan con la asistencia, por parte del alumnado de las Aulas Abiertas, a las fiestas de cumpleaños de sus compañeros de las aulas ordinarias. Así, los datos cualitativos obtenidos se han clasificado en cuatro códigos de análisis: 6.2.1. El alumnado del Aula Abierta celebra su cumpleaños en el aula especializada; 6.2.2. El alumnado del Aula Abierta no asiste a los cumpleaños del alumnado de referencia; 6.2.3. El alumnado de Aula Abierta muestra su deseo por asistir a cumpleaños de compañeros de referencia; 6.2.4. Motivos por los que el alumnado de referencia no invita al alumnado del Aula Abierta (Figura 51).

Figura 51

Códigos de análisis para la categoría “Socialización del alumnado en fiestas de cumpleaños”



Concretamente, la distribución de las 20 citas textuales o gráficas (expresada en frecuencias y porcentajes) referidas a la socialización del alumnado en las fiestas de cumpleaños ha sido la siguiente (ver Tabla 57):

Tabla 57

Frecuencias y porcentajes de las citas referidas a la socialización del alumnado en fiestas de cumpleaños

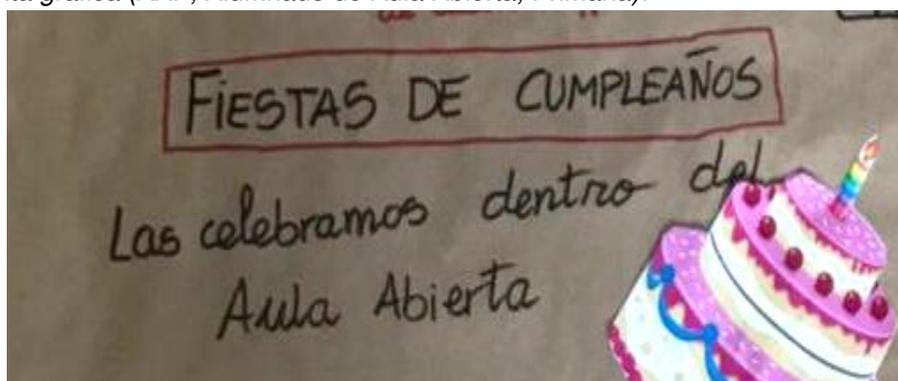
Códigos asociados a la categoría “6.2. Socialización del alumnado en fiestas de cumpleaños”	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas	Nº de citas	Porcentaje sobre el total de citas
	PRIMARIA		SECUNDARIA		TOTAL	
6.2.1. El alumnado del aula abierta celebra su	1	5.0%	0	0.0%	1	5.0%



cumpleaños en el aula especializada						
6.2.2. El alumnado del aula abierta no asiste a los cumpleaños del alumnado de referencia	6	30.0%	5	25.0%	11	55.0%
6.2.3. El alumnado del aula abierta muestra deseo por asistir a cumpleaños de compañeros de referencia	1	5.0%	1	5.0%	2	10.0%
6.2.4. Motivos por los que el alumnado de referencia no invita al alumnado del aula abierta a su cumpleaños	4	20.0%	2	10.0%	6	30.0%
TOTAL	12	60.0%	8	40.0%	20	100%

El alumnado de un Aula Abierta de primaria afirma celebrar las fiestas de cumpleaños dentro de su aula especializada y junto a sus compañeros (N= 1, 5.0%). Se destaca la siguiente cita gráfica:

Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” el alumnado de un Aula Abierta de primaria afirma celebrar los cumpleaños dentro del aula especializada.

Sin embargo, la información cualitativa recabada indica que los alumnos de las Aulas Abiertas, tanto de la etapa de primaria como de secundaria, no asisten a las fiestas de cumpleaños de sus compañeros de las Aulas de Referencia (N= 11, 55.0%). En este sentido, se destacan las siguientes citas textuales:

La verdad es que los compañeros de las Aulas Abiertas no vienen a mi cumpleaños (ARP_11, Compañero de Referencia, Primaria)

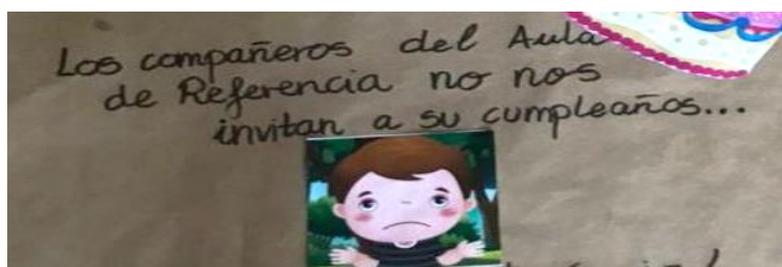
A mis cumpleaños, que he celebrado muy pocos, nunca han venido los niños del Aula Abierta (ARP_1, Compañero de Referencia, Primaria).

Yo solo invito al compañero del Aula Abierta que juega conmigo al fútbol y es mi vecino, al resto de niños no (ARP_5, Compañero de Referencia, Primaria).

Yo no he estado nunca en ninguna fiesta de cumpleaños u otro evento fuera del colegio con un compañero del Aula Abierta (ARS_10, Compañero de Referencia, Secundaria).

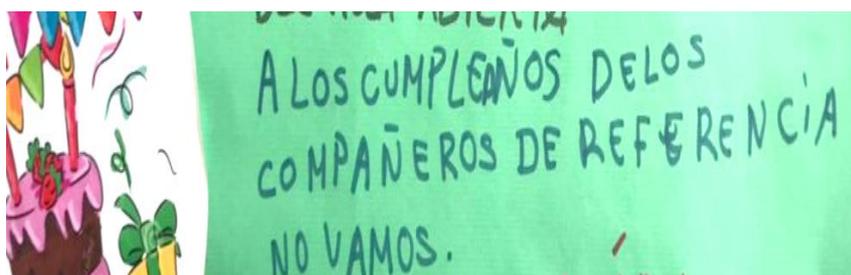
Yo tampoco he hecho fiestas de cumpleaños o quedadas en las que haya venido un compañero del Aula Abierta. Sólo he estado con ellos dentro del colegio (ARS_8, Compañero de Referencia, Secundaria).

Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" los alumnos de un Aula Abierta de primaria afirma que los compañeros del aula de referencia no los invitan a sus cumpleaños (añaden una imagen que expresa tristeza).

Cita gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" el alumnado de un Aula Abierta de secundaria afirma no asistir a las fiestas de cumpleaños de los compañeros del aula de referencia.

Ante esta situación, se halla información gráfica procedente del alumnado de Aula Abierta, tanto de primaria como de secundaria, en la que se indica el deseo de estos estudiantes por acudir a las fiestas de cumpleaños de sus compañeros de las Aulas de Referencia (N= 2, 10.0%). Se exponen las siguientes citas gráficas:

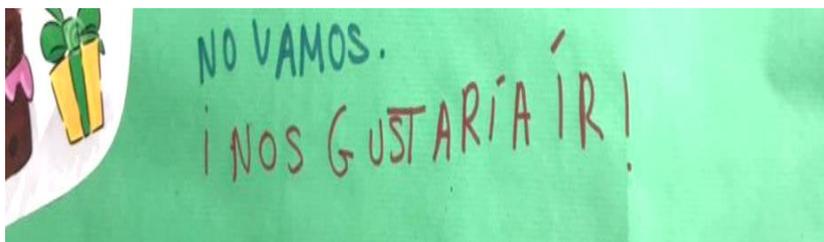
Cita gráfica (AAP, Alumnado de Aula Abierta, Primaria):



Nota: En esta cita gráfica del "Mural de las Situaciones" los alumnos de un Aula Abierta de primaria afirman que les gustaría ir a las fiestas de cumpleaños de los compañeros de referencia.



Cita gráfica (AAS, Alumnado de Aula Abierta, Secundaria):



Nota: En esta cita gráfica del “Mural de las Situaciones” los alumnos de un Aula Abierta de secundaria señalan que les gustaría ir a las fiestas de cumpleaños de los compañeros de referencia.

También se ha recogido información cualitativa que se vincula con los motivos por los que el alumnado de las Aulas de Referencia no invita a sus cumpleaños a los compañeros del Aula Abierta (N= 6, 30.0%). Por una parte, la mayor cantidad de citas analizadas al respecto (N= 4, 20.0%) indican que los alumnos de las Aulas de Referencia no invitan a los compañeros del Aula Abierta a sus cumpleaños porque estos no son sus amigos:

A mis cumpleaños no invito a los niños del Aula Abierta porque solo invito a mis mejores amigas (ARP_10, Compañera de Referencia, Primaria).

No son de mis amigos y por eso no los invito (refiriéndose a los compañeros del Aula Abierta) (ARP_3, Compañera de Referencia, Primaria).

No los invito porque no son mis mejores amigos y porque no tengo ni su número de teléfono ni su WhatsApp (ARS_5, Compañero de Referencia, Secundaria).

Por otra parte, un menor número de citas (N= 2, 10.0%) procedentes del alumnado de referencia de primaria, indican que estos alumnos no invitan a los compañeros de las Aulas Abiertas a los cumpleaños ya que son sus padres los que toman la decisión y estos no conocen a los progenitores de los niños del Aula Abierta:

Los niños del Aula Abierta no vienen a mi cumple porque mis padres no conocen a los suyos y entonces no los invitan. Aunque yo quisiera, creo que mis padres no me dejarían invitarlos (ARP_11, Compañero de Referencia, Primaria).

Mi madre es la que invita a la gente que viene a mi cumpleaños y a ese niño y sus padres no los conoce (ARP_1, Compañero de Referencia, Primaria).

Una vez finalizada la exposición de los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos específicos de la presente investigación, gracias a las voces del alumnado de las Aulas Abiertas, a las de sus compañeros de las Aulas de Referencia y a los datos ofrecidos por la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, se da comienzo al siguiente capítulo donde se realiza la discusión de los resultados teniendo en cuenta otras investigaciones y estudios que están relacionados con la temática del estudio. Después de la discusión de los resultados, se establecen las conclusiones de la Tesis Doctoral y las limitaciones encontradas durante su desarrollo. Unidas a las limitaciones, se proponen algunas propuestas de futuro para profundizar en los hallazgos encontrados y, con ello, poder mejorar y avanzar hacia una educación más inclusiva y de calidad para todos.



CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



Autoría: Rubén de Luis, “Dehesa con flores violetas y moradas.”



INTRODUCCIÓN

Una vez presentados los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos específicos de esta investigación, en este apartado se exponen la discusión y las conclusiones de la presente tesis doctoral.

Los resultados obtenidos se contrastarán con las informaciones proporcionadas por las investigaciones revisadas en la fundamentación teórica. Así, la discusión que se lleve a cabo sobre los mismos posibilitará un recorrido secuencial por los seis objetivos específicos planteados, en el que se analizarán y contrastarán los hallazgos del presente estudio.

Después de discutir los datos, se procederá a la exposición de las conclusiones. Por último, se detallan las limitaciones encontradas durante el desarrollo de la tesis doctoral y las perspectivas de futuro que se tienen en cuenta para dar continuidad y profundizar en la investigación aquí realizada.

6.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

6.1.1. Discusión Objetivo Específico 1. Estudiar la progresión de apertura de Aulas Abiertas desde su creación y su distribución geográfica en las etapas de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria

En cuanto a la progresión de apertura de las Aulas Abiertas, tras su primera implementación en el curso escolar 1995-1996 hasta la actualidad, cabe destacar que esta ha sido amplia y progresiva. De este modo, en el curso 2019-2020 el número total de Aulas Abiertas es de 116, de las que 80 pertenecen a la Etapa de Educación Primaria y 36 a la etapa de Educación Secundaria. No obstante, este hecho pone en evidencia la descompensación existente entre el número de Aulas Abiertas en las dos etapas educativas, lo que se entiende como una limitación para la continuidad dentro de los entornos normalizados para el alumnado destinatario de esta medida específica.

Siguiendo las aportaciones de Arnaiz *et al.* (2019), a pesar de que medida de las Aulas Abiertas no garantiza la total inclusión de su alumnado, la limitación en el número de Aulas Abiertas en la etapa de Educación Secundaria se considera una barrera en la transición del alumnado escolarizado en las mismas y un retroceso en su permanencia dentro de los contextos educativos normalizados, ya que algunos de ellos deberán ser emplazados dentro de centros segregados de Educación Especial para cursar las enseñanzas básicas obligatorias. De esta forma, se estima que la transición entre las distintas etapas formativas debería garantizarse como un proceso natural para todo el alumnado, sin excepción, y conforme este va progresando académica y socialmente.

La problemática mencionada queda ratificada en el trabajo de Torrano *et al.* (2020), en el que los profesionales de un centro de primaria del Municipio de Archena (Murcia), que cuenta con dos Aulas Abiertas, expresan que diversos alumnos con

necesidades educativas especiales que deberían haber transitado a un centro educativo de secundaria, no han tenido la posibilidad de realizar este proceso puesto que no existe un Aula Abierta de esa etapa en el entorno próximo. De esta manera, algunos estudiantes del Aula Abierta siguen escolarizados en el colegio de Educación Primaria, a pesar de que este no es el entorno más idóneo o adecuado para su desarrollo social y personal.

De este modo, se pone de relieve que una parte del alumnado de Aulas Abiertas con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, correspondientes a la etapa de secundaria, tienen únicamente dos posibilidades a la hora de su transición educativa en el caso de vivir en zonas geográficas que no cuenten con un Aula Abierta en esa etapa. En primer lugar, seguir escolarizados en el Aula Abierta Especializada de primaria, hasta que lo permita la legislación, junto a compañeros de edades inferiores y, por tanto, con características muy dispares que no son acordes a sus necesidades evolutivas; o ser escolarizados en un centro de educación especial, lo que supone un retroceso en la inclusión de aquellos estudiantes que ya se encontraban dentro de un entorno educativo ordinario. Esta segunda cuestión se considera inaceptable pues, tal y como indican Lundy y Kilpatrick (2006), desde una perspectiva de los derechos del niño, los sistemas educativos actuales no cuentan con razones justificadas para privar a ningún discente de su derecho a estar escolarizado en la escuela ordinaria y convencional de su entorno.

Se estima fundamental, pues, la realización de una reflexión, por parte de la Administración Educativa de la Región de Murcia, sobre la disposición de Aulas Abiertas en los centros educativos que importan las enseñanzas de Educación Secundaria, a fin de que ningún estudiante quede relegado –a partir de la transición a dicha etapa- de su derecho a estar presente y a participar en entornos educativos ordinarios junto al resto de sus compañeros y compañeras (Arnaiz y Caballero, 2020; Arnaiz *et al.*, 2021a; Echeita 2016 y 2019; Echeita y Ainscow, 2011).

En este sentido, y de acuerdo con De Bruin (2019), los sistemas educativos deben aunar todo su esfuerzo por defender el derecho de una educación inclusiva para todos, reduciendo cualquier atisbo de segregación o desigualdad existente y realizando todas aquellas transformaciones legislativas que vayan dirigidas a garantizar la equidad educativa.

Además, tomando como referencia los planteamientos de Rudduck y Flutter (2007), señalamos la gran importancia de escuchar y analizar las voces de los estudiantes en cuanto al proceso de transición entre las distintas etapas educativas. En múltiples ocasiones, este periodo de cambio puede ser difícil y complejo de asimilar para el alumnado, y más cuando este presenta una situación de (dis)capacidad que hace aún más arduo el proceso –como es el caso de los estudiantes destinatarios de las Aulas Abiertas. Por tanto, la escucha de sus opiniones y experiencias es imprescindible para reconocer posibles dificultades durante la transición de etapa, paliar las mismas y hacer que este proceso sea grato, ameno y equitativo para todos.

Respecto a la distribución geográfica de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia, los resultados obtenidos señalan la existencia de estas aulas en



todas las comarcas de la Región. Sin embargo, se hallan diversos municipios en los que no se desarrolla esta medida específica de atención a la diversidad, por lo que se percibe una distribución no homogénea de esta medida en las distintas localidades.

En este sentido, de acuerdo con lo expresado por Arnaiz *et al.* (2020), el mayor número de Aulas Abiertas de la región se localiza en la Comarca de Vega del Segura, debido a que es en ella donde se sitúa la capital y, también, donde existe un mayor número de estudiantes. Igualmente, los autores resaltan las acusadas diferencias en cuanto a la localización de Aulas Abiertas de la etapa de Educación Secundaria entre las distintas comarcas geográficas. Así, al igual que se ha constatado en los resultados del presente estudio, las comarcas de Altiplano y Río Mula sólo cuentan con un Aula Abierta para todo su alumnado de secundaria, mientras que la comarca del Noroeste no cuenta con ninguna en dicha etapa.

De esta forma, destaca la inequidad existente, según los distintos lugares de residencia, en la disposición de recursos pedagógicos y en la aplicación de la medida específica de atención a la diversidad de las Aulas Abiertas Especializadas (Caballero *et al.*, 2020). Por tanto, no todos los estudiantes con necesidades educativas especiales graves y permanentes, que requieren de apoyos extensos y generalizados y de adaptaciones curriculares significativas en la mayoría de las áreas del currículo, cuentan con las mismas posibilidades de escolarización dentro de la misma Comunidad Autónoma. En consecuencia, se insta a la Administración a que ponga su foco de atención en estos territorios más desfavorecidos, a fin de igualar las oportunidades educativas con las del resto de estudiantes de comarcas vecinas, lo que favorecerá una educación más justa y equitativa y la reducción de procesos de exclusión o desigualdad (Carneros *et al.* 2018; Echeita, 2019).

Al respecto, se debe tener en cuenta que en aquellos casos en los que el alumnado con (dis)capacidad no se escolariza en el centro regular de su entorno (preferiblemente, en la modalidad ordinaria a tiempo completo), se están produciendo situaciones potencialmente empobrecedoras que conllevan, desde una perspectiva de justicia social, a una limitación de derechos reconocidos internacionalmente y que ya deberían ser garantizados para todos (Escudero, 2005). En este sentido, se resaltan las aportaciones de Sandoval *et al.* (2019a), cuando realizan una crítica hacia la existencia de un sistema educativo integrado por vías o “bandas” paralelas de escolarización (algunas de ellas alejadas de las modalidades ordinarias), al considerar que estas son favorecedoras de desigualdad y exclusión educativa. De este modo, los autores defienden la transformación y el avance hacia una escuela común e inclusiva para todos y todas en la que se aseguren los principios de participación, presencia y aprendizaje en las aulas y espacios convencionales.

Otro aspecto de gran relevancia que debemos destacar es que, para los cursos escolares 2018/2019 y 2019/2020, la mayoría de Aulas Abiertas Especializadas de la etapa de Educación Primaria se encontraban en centros de titularidad pública, siendo mucho menor el número de Aulas Abiertas en centros titularidad concertada, lo que estimamos como un aspecto positivo pues la escuela pública es la que debe acoger y acompañar a todo el alumnado. No obstante, este fenómeno no se produce de igual forma, en la etapa de Educación Secundaria, pues en este nivel educativo, la mayoría

de Aulas Abiertas Especializadas se ubican en centros concertados, y no en centros públicos. En relación, y siguiendo las aportaciones de Arnaiz (2021), creemos conveniente un mayor compromiso de la red pública para el desarrollo de esta medida de atención a la diversidad.

Desde nuestro punto de vista, la existencia de una mayor disposición de Aulas Abiertas de Educación Secundaria en centros de titularidad concertada, podría deberse a que estos centros, en su mayoría, cuentan con otra Aula Abierta en la etapa de Educación Primaria. En consecuencia, puede surgir el interés en estos centros por asegurar la transición educativa de su alumnado dentro del mismo contexto escolar en el que ha permanecido durante toda su infancia. De este modo, garantizan la continuidad con los mismos compañeros de las Aulas ordinarias de Referencia, el mantenimiento de las metodologías empleadas con los discentes, de los proyectos y talleres destinados a este colectivo de alumnos, y la intervención de los mismos profesionales educativos que ya tienen experiencia trabajando con estos estudiantes, hechos que benefician, sustancialmente, la formación y el progreso académico y social del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes.

6.1.2. Discusión Objetivo Específico 2. Analizar las características psicopedagógicas del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas Especializadas

Tal y como se ha obtenido en los resultados del presente estudio, y al igual que ocurre en distintas modalidades educativas existentes en otras Comunidades Autónomas, dentro de las Aulas Abiertas Especializadas de la Región de Murcia se escolariza a una gran variedad de alumnos, los cuales presentan necesidades educativas y características individuales muy diversas (Martínez *et al.*, 2019).

De acuerdo con los resultados del presente estudio la mayoría de discentes, que están emplazados en las Aulas Abiertas (74.2% en el curso 2018/2019 y 71.3% en el curso 2019/2020), corresponde a los casos y criterios específicos que vienen establecidos en la legislación vigente (Orden de 24 de mayo de 2010), lo que se relaciona con los resultados obtenidos en el trabajo de Caballero *et al.* (2020). Así, la mayoría de los alumnos de las Aulas Abiertas presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA), plurideficiencia, (dis)capacidad psíquica severa, (dis)capacidad motora grave y asociada a otra (dis)capacidad, (dis)capacidad auditiva severa o profunda o un Trastorno Grave de Conducta (TGC).

Sin embargo, también se ha hallado un alto porcentaje (24.5% en el 2018/2019 y 28.1% en el curso 2019/2020) de alumnos que están escolarizados en la modalidad educativa de Aula Abierta pero que no cumplen con los criterios establecidos en la normativa vigente. En este sentido, aproximadamente un cuarto de los alumnos destinatarios de esta medida extraordinaria no se encuentran en la modalidad que determina la legislación educativa de la Región de Murcia. Además, cabe resaltar que el colectivo más amplio en dicha situación es aquel que presenta una (dis)capacidad



psíquica media y sin otra patología asociada. También llama la atención el aumento de casos que se ha producido del curso 2018/2019 al 2019/2020.

En consecuencia, cabe pensar si la medida de las Aulas Abiertas Especializadas se está empleando, por parte de los profesionales de la orientación, que dictaminan la modalidad de escolarización del alumnado, como una medida educativa idónea para algunos discentes que, por sus condiciones individuales, no deberían estar presentes en las mismas, sino que deberían estar escolarizados en las aulas ordinarias. Concretamente, en relación a los resultados del estudio, se hace alusión a los estudiantes de las Aulas Abiertas en situación de (dis)capacidad psíquica media o ligera (sin patología asociada) y en situación de (dis)capacidad visual sin otra patología asociada, cuyos casos no se recogen en la normativa de escolarización dentro de Aulas Abiertas, pero se encuentran en ellas.

De este modo, podría afirmarse que las Aulas Abiertas Especializadas, en algunos casos, actúan como un sistema educativo “paralelo” que causa la exclusión y la segregación del alumnado más vulnerable (Sandoval *et al.*, 2019). A este fenómeno Waitoller (2020) lo define como una “paradoja educativa” pues la medida incorpora en los centros ordinarios a discentes muy afectados que, frecuentemente, han estado escolarizados en centros de educación especial (lo que se estima positivo para su desarrollo y socialización) pero, simultáneamente, excluye a estudiantes con (dis)capacidades medias o ligeras que deberían estar en las aulas ordinarias a tiempo completo al ser escolarizados, inadecuadamente, dentro de las aulas especializadas.

Finalmente, consideramos que la existencia del elevado porcentaje de alumnos que no se corresponde con lo establecido en la legislación podría deberse a que se esté produciendo una pérdida de información en el proceso de vaciar y cumplimentar los datos del alumnado, por parte de los orientadores y orientadoras, en la plataforma disponible y que, por tanto, estos alumnos podrían presentar otras (dis)capacidades o trastornos asociados a su (dis)capacidad principal y que esto no hayan sido especificado en las bases de datos. En el caso de que así fuere, estos alumnos presentarían plurideficiencia y sí tendrían cabida dentro de las Aulas Abiertas Especializadas. En el caso contrario, si este alumnado no presenta otra (dis)capacidad o dificultad asociada, su presencia en esta medida específica no queda justificada, pues no se relaciona con lo establecido en la legislación sobre quiénes deben ser los destinatarios de las Aulas Abiertas (Martínez *et al.* 2019).

6.1.3. Discusión Objetivo Específico 3. Examinar la valoración del alumnado de Aula Abierta hacia su aula especializada y los distintos elementos que la integran

En cuanto a la opinión del alumnado de Aula Abierta hacia su aula especializada y hacia los profesores y los compañeros de la misma, los resultados obtenidos en este estudio indican que casi la totalidad de los estudiantes presentan una valoración alta y positiva hacia su aula especializada. En relación a ello, Morriña (2010b), concluye que la mayoría de los alumnos que presentan necesidades

educativas especiales graves y permanentes prefieren estar escolarizados en aulas especializadas dentro de centros ordinarios que en aulas regulares a tiempo completo. La autora verifica que este fenómeno no se debe a que las aulas especializadas sean más favorecedoras de la inclusión, sino a que estas suponen un entorno más seguro y acogedor para los discentes con mayores dificultades, ya que les evitan situaciones de marginación que estos afirman sufrir en los entornos ordinarios dominantes. Estos resultados también coinciden con los obtenidos en la investigación de Mañas-Olmo *et al.* (2020).

Igualmente, en el trabajo desarrollado por Arnaiz *et al.* (2021a), queda constatado que las Aulas Abiertas Especializadas, a pesar de ser una medida que no garantiza la plena inclusión del alumnado en ellas escolarizado, provocan un sentimiento de seguridad y de bienestar en estos estudiantes y en sus respectivas familias. Esto podría relacionarse con el hecho de que las Aulas Abiertas siguen una organización muy estructurada (aprendizaje por rincones, distribución espacial adaptada, incorporación de ayudas visuales, etc.), poseen recursos materiales y tecnológicos muy específicos, cuentan con un amplio equipo de profesionales especialistas con dedicación exclusiva (PT, AL y ATE) y presentan ratios de alumnos bastante reducidas, lo que permite realizar intervenciones muy concretas. Todas estas cuestiones podrían ser valoradas positivamente por los alumnos y por las familias provocando un mayor sentimiento de bienestar y protección.

También, los resultados de este estudio ponen de manifiesto que los estudiantes de las Aulas Abiertas presentan una opinión muy favorable hacia los profesores que componen el Aula Abierta y hacia los compañeros de la misma. Estos resultados se relacionan directamente con los obtenidos en la investigación de Arnaiz y Caballero (2020). Igualmente, los resultados cualitativos de este estudio muestran que los discentes de las Aulas Abiertas afirman llevarse muy bien entre ellos y ser buenos amigos. Además, indican su gusto por trabajar con los profesores del aula especializada puesto que estos les ayudan en todo lo que necesitan.

Por tanto, queda constatado el buen clima existente en el interior de las Aulas Abiertas entre el alumnado y entre este y sus profesores. Este resultado se relaciona con lo detallado en el estudio de Ariles (2014), en el que realizó un análisis de las aulas de educación especial en centros regulares de Canarias. Entre las conclusiones de dicho trabajo, destaca la existencia de una gran cohesión social entre los alumnos que integran el aula especializada, lo que fomenta la aparición de los valores de cooperación, respeto y afinidad. En relación, verificamos que las situaciones de conflicto entre el alumnado de las Aulas Abiertas son poco frecuentes, no significativas y escasas, lo que facilita la respuesta educativa a la diversidad del alumnado y el progreso en su aprendizaje.

No obstante, de acuerdo con Ramón *et al.* (2019), al igual que en el proceder dentro de las aulas regulares, en el caso de aparición de una situación de conflicto en el interior de las Aulas Abiertas Especializadas, se debe delimitar cuál es el verdadero origen del problema, las causas que lo provocan, sus manifestaciones y las actitudes que toman los protagonistas implicados a la hora de afrontarlos. De igual modo, los especialistas afirman que es necesario dejar de ver la aparición de conflictos entre



escolares como una barrera, siendo necesario entenderlos como una cuestión natural de la convivencia entre las personas y que, por tanto, hay que tratar de transformarlos para provocar aprendizajes beneficiosos para el alumnado (control de emociones, autodeterminación, fomento de valores de compañerismo, empatía, tolerancia, bondad, etc.).

Por último, señalamos que no se han hallado diferencias entre las valoraciones realizadas por el alumnado de Aulas Abiertas de la etapa de Educación Primaria y de Educación Secundaria hacia su aula especializada, los profesores y los compañeros que componen la misma. Tampoco entre las valoraciones de los discentes de los centros de titularidad pública y los de centros de titularidad concertada.

A continuación, en relación a la valoración de los alumnos de las Aulas Abiertas hacia los materiales y las dinámicas educativas que se llevan a cabo dentro de la misma, resalta la obtención de valoración altas y positivas, en los resultados cuantitativos, hacia los distintos elementos que la componen: el trabajo desarrollado en clase, la realización de la asamblea dentro del aula, las salidas al entorno, la realización de talleres y el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Además, la información cualitativa recabada en este trabajo ha permitido profundizar en los aspectos anteriormente mencionados. Los discentes de Aula Abierta afirman que la realización de la asamblea dentro del aula especializada les permite comenzar bien el día y sentirse muy contentos, tratándose temas muy importantes para ellos, tales como: ¿Cuáles son vuestros objetivos para hoy?, ¿Cómo estáis?, ¿Hay algo que queráis contar?, etc. En este sentido, haciendo alusión a lo expresado por Ceballos *et al.* (2018), la asamblea supone una buena estrategia de consulta sobre las opiniones del alumnado, pues permiten el diálogo en grupos informales y, con ello, la escucha de sus voces para la mejora de la escuela inclusiva.

Los estudiantes de Aula Abierta han expresado su gusto por la realización de salidas al entorno y por el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito exterior. Así, los alumnos de Aula Abierta de la etapa de primaria afirman pasarlo genial y ser felices cuando salen al jardín, al mercado, al parque de bomberos, etc. Por su parte, los estudiantes de secundaria, señalan adquirir diversos aprendizajes durante las salidas al entorno. Entre estos aprendizajes se encuentran: el fomento de su autonomía, la mejora de sus competencias para el desplazamiento, el contacto con personas distintas a ellos, el manejo del dinero y el descubrimiento de nuevos lugares desconocidos para ellos.

En este sentido, siguiendo las aportaciones de López-Ruiz y Albadalejo (2016), se pone en evidencia que los niños de hoy día tienen menos oportunidades de interactuar con su entorno próximo y, en consecuencia, de experimentar vivencias y situaciones que les hagan entender la realidad que existe a su alrededor. Esto se debe a que, durante los últimos años, los estilos de vida de los jóvenes –así como los de sus familiares- se han transformado hacia modelos más sedentarios. En la actualidad, los juegos se realizan dentro de casa (con el uso de las nuevas tecnologías), lo que favorece la abstracción del niño de todo aquello que sucede fuera de las paredes de

su hogar. Por tanto, la escuela enfrenta el reto de compensar este déficit de vivencias en el entorno próximo, siendo de vital utilidad la realización de salidas e itinerarios que posibiliten a los discentes dotar de sentido al medio que les rodea, y más cuando estos presentan una situación de (dis)capacidad.

De esta forma, los estudiantes de las Aulas Abiertas que han participado en este estudio muestran su deseo de realizar más salidas al entorno próximo. Este hecho denota su satisfacción, agrado y motivación hacia la realización de este tipo de dinámicas, lo que se entiende como una gran oportunidad para las escuelas, y para sus profesionales, a la hora de desarrollar aprendizajes básicos con los alumnos que presenten necesidades educativas especiales graves y permanentes. En esta línea, siguiendo a Alba-Pastor *et al.* (2014), se considera que ofrecer oportunidades que incrementen la motivación del alumnado va a tener una repercusión directa y positiva en los niveles de éxito y aprendizaje académico, siendo este un factor esencial si lo que se persigue es desarrollar Diseños Universales de Aprendizaje (DUA) que estén adaptados a las necesidades de todos los escolares.

Al igual que con las salidas al entorno, los resultados cualitativos obtenidos indican que los alumnos de las Aulas Abiertas poseen valoraciones óptimas hacia la realización de los talleres con los profesores y compañeros de su aula especializada. Así, el alumnado de primaria afirma que le encanta la realización de los talleres, ya que en ellos mejoran su autonomía, socialización, adquisición de habilidades motrices (coordinación y motricidad fina), mejora de habilidades comunicativas y reconcomiendo de emociones. Además, estos estudiantes exponen su deseo de realizar más talleres dentro del Aula Abierta. Igualmente, el alumnado de secundaria también expone su gusto por la realización de los talleres, afirmando que estos les permiten aprender muchas cosas y trabajar en el exterior (lo que les motiva para su aprendizaje).

En este sentido, y siguiendo las aportaciones de Murillo y Krichesky (2015), los talleres se consideran un recurso metodológico óptimo para desarrollar dinámicas que permitan aprender con toda la comunidad. Como expresan los autores, se trataría de desarrollar dinámicas en la que los padres, docentes y alumnos aprendan conjuntamente sobre una temática específica. Por consiguiente, los profesionales de las Aulas Abiertas encuentran en los talleres una magnífica oportunidad para fomentar la interacción entre todos los miembros que componen el Aula Abierta y, con ello, garantizar la creación de vínculos positivos entre ellos y la aparición de un sentimiento comunitario de pertenencia.

Entre la información cualitativa recabada, los alumnos de las Aulas Abiertas de secundaria muestran opiniones favorables hacia el uso de las tecnologías dentro del aula especializada. Estos indican que son el recurso con los que más les gusta trabajar las distintas actividades. Al respecto, tal y como señalan Lasala y Etxebarria (2020), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) suponen una de las estrategias innovadoras que posibilitan una participación activa de todos los actores educativos (incluido el alumnado) dentro de las escuelas. Si a esto se le añade la motivación que sienten los alumnos de las Aulas Abiertas hacia su utilización, las tecnologías pueden servir como un recurso muy significativo para la expresión de sus



voces y, por consiguiente, para el reconocimiento de sus intereses, opiniones y puntos de vista (Messiou, 2018).

En el caso de los alumnos de las Aulas Abiertas de primaria, la información cualitativa recogida pone de manifiesto que estos sienten mayor motivación por el uso de materiales manipulativos y multisensoriales que por la utilización de las nuevas tecnologías. Este hecho encuentra su razón en el que los alumnos de primaria se encuentran en un nivel de desarrollo menos avanzado, por lo que aún no han adquirido las suficientes destrezas y habilidades para hacer un uso eficaz de las TIC – hecho que sí ocurre con los discentes de Aula Abierta en la etapa de secundaria-.

Finalmente, cabe indicar que no se han encontrado diferencias entre el alumnado de primaria y de secundaria de Aulas Abiertas en cuanto a su valoración sobre las dinámicas que se desarrollan dentro de su aula especializada (asambleas, talleres, salidas al entorno y uso de las nuevas tecnologías). De igual modo, tampoco se han hallado diferencias entre los estudiantes de centros de titularidad pública y concertada a este respecto.

6.1.4. Discusión Objetivo Específico 4. Analizar la asistencia y participación del alumnado de Aula Abierta en el Aula de Referencia desde su perspectiva y la valoración hacia los distintos elementos que integran el aula ordinaria.

En relación al grado de asistencia del alumnado de las Aulas Abiertas a las Aulas de Referencia, casi la totalidad de los estudiantes asisten a su aula ordinaria, siendo muy reducido el porcentaje de estudiantes que no acude a la misma. Esta información se ha ratificado en los datos cualitativos recabados, habiéndose detectado información en la que algunos alumnos de las Aulas Abiertas, tanto de primaria como de secundaria, expresan que no acuden a sus Aulas de Referencia. Entre los motivos de porqué se produce este fenómeno, algunos estudiantes de Aula Abierta afirman que no asisten a las Aulas de Referencia ya que dentro del aula especializada responden mejor a sus necesidades y reciben un trato más individualizado.

Por tanto, a pesar de que se trate de un número muy reducido de alumnos de las Aulas Abiertas los que no asisten a su Aula de Referencia, se constata que esta medida específica no asegura la presencia de todo el alumnado destinatario dentro de las aulas regulares, hecho que coincide con los resultados obtenidos en los estudios de Arnaiz y Caballero (2020). En esta línea, Alcaraz y Caballero (2020) ratifican la necesidad de realizar modificaciones sustanciales en la organización y estructuración de los centros educativos, que cuenten con Aulas Abiertas Especializadas, a fin de asegurar la presencia de todos los discentes junto a sus iguales de las aulas regulares.

En cuanto al tipo de acompañamiento que recibe el alumnado de las Aulas Abiertas cuando asiste a su Aula de Referencia, cabe destacar que esta función se realiza, mayoritariamente, por los Auxiliares Técnicos Educativos (ATEs). Con menor

frecuencia, también realizan esta labor otros profesionales que forman parte del Equipo Docente del centro escolar, los denominados como “maestros de apoyo”.

Además, un resultado de gran relevancia de esta investigación, se vincula con el hecho de que un considerable número de alumnos de las Aulas Abiertas, incluso de centros de titularidad pública, acuden a las Aulas de Referencia acompañados por profesionales pertenecientes a una asociación externa. Al respecto, se indica que dichas asociaciones son financiadas, de forma privada, por los padres y madres de los alumnos de las aulas especializadas, lo que supone una brecha y diferenciación entre las familias -dependiendo de su nivel económico o adquisitivo- y una desigualdad en el grado de asistencia de sus hijos e hijas dentro de las aulas ordinarias. Así, los discentes de Aulas Abiertas que cuentan con el apoyo de un profesional de una asociación externa tienen más posibilidades de estar incluidos durante un mayor número de horas dentro del aula regular.

En alusión a lo anterior, Escudero y Martínez (2011) exponen que entre los colectivos desfavorecidos, y a los que se debe prestar especial atención desde una mirada inclusiva, se encontrarían las familias que presentan una situación de desventaja económica y cultura, las cuales sufren mayores posibilidades de desafección a la escuela y mayores limitaciones educativas. Por ello, los sistemas educativos deberían centrar sus esfuerzos en paliar cualquier tipo de diferenciación por cuestiones económicas o sociales, brindando a todo el alumnado los recursos necesarios para su aprendizaje, asegurando la igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia dentro de entornos educativos democráticos, justos y equitativos y la participación en un mayor número de materias para aquellos discentes en situación de (dis)capacidad grave y permanente.

Igualmente, el hecho de que los alumnos de las Aulas Abiertas reciban una atención educativa desigual, en función del nivel económico de las familias, pone de manifiesto que esta medida específica de atención a la diversidad no responde a la meta del ODS 4º de la Agenda Internacional 2030 (UNESCO, 2016), destinada a “Construir y adecuar instalaciones educativas (inclusivas y seguras) que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con (dis)capacidad (p. 24)”. Por consiguiente, los servicios y administraciones públicas no aseguran que todos los recursos estén disponibles y sean universales para la totalidad del alumnado, sino que, algunos de los recursos específicos, quedan a expensas de intervenciones privadas que dependen de la financiación de aquellas familias cuyo nivel adquisitivo se lo permite.

Haciendo mención a los resultados referidos a las asignaturas en las que los alumnos de las Aulas Abiertas están presentes con sus Aulas de Referencia, los mayores porcentajes de asistencia se encuentran en aquellas áreas curriculares que son recomendadas por la legislación vigente: Música, Educación Plástica, Educación Física y Religión o, en su caso, Alternativa (Orden de 24 de mayo de 2010). Sin embargo, se ha detectado la presencia de un número de alumnos de Aulas Abiertas (aunque en un porcentaje bastante inferior), que también acude a asignaturas que no aparecen en la normativa, siendo las más usuales las áreas de Lengua Extranjera, Lengua Castellana y Literatura, y Matemáticas.



Este hecho también queda ratificado en las informaciones cualitativas recogidas en el presente estudio. Así, los alumnos de Aula Abierta de primaria señalan acudir, junto a su Aula de Referencia, a las asignaturas establecidas en la legislación. Por su parte, los alumnos de secundaria, afirman asistir a su aula ordinaria en asignaturas relacionadas con el “Ámbito Científico”, como Biología o Geografía e Historia.

En referencia a lo anterior, la asistencia y participación de los discentes de las Aulas Abiertas en más asignaturas, junto al resto de iguales de las aulas ordinarias, se estima como un aspecto enriquecedor para el aprendizaje y la formación integral de todos y cada uno de ellos. Esta cuestión se relaciona directamente con los resultados obtenidos en distintas investigaciones (Lleixá *et al.*, 2020; Moliner y Díaz, 2020; Muñoz, 2020), en las que se exponen los importantes beneficios que supone para los alumnos, con y sin necesidades educativas especiales, poder compartir las enseñanzas de las distintas áreas de conocimiento.

Siguiendo lo expresado por Alcaraz y Caballero (2020), el hecho de que en cada centro los alumnos de las Aulas Abiertas asistan a más o menos asignaturas con sus pares de referencia, posibilita distinguir la heterogeneidad de estructuras organizativas existentes en los colegios e institutos en los que se desarrolla la medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas. Los autores expresan que mientras que en algunos centros los espacios curriculares comunes se limitan únicamente a las asignaturas que dicta la normativa, en otros centros educativos, se apuesta por una organización más flexible y abierta que permite al alumnado de aulas especializadas cursar distintas asignaturas junto a sus compañeros de las aulas ordinarias (en función de sus necesidades, intereses y motivaciones). En este sentido, esta flexibilización se considera fundamental para el progreso académico del estudiante y, por tanto, para su plena inclusión.

Seguidamente, haciendo mención al número de horas semanales en las que los alumnos de las Aulas Abiertas están presentes en sus Aulas de Referencia, aproximadamente la mitad de los alumnos señalan acudir solamente de 1 a 3 horas semanales junto a sus compañeros y compañeras. A continuación, se encontraría un tercio del alumnado de Aula Abierta, quien acude al Aula de Referencia de 4 a 6 horas semanales. En importante destacar que un número muy reducido de alumnado de las Aulas Abiertas asiste al aula ordinaria durante más de 10 horas a la semana. Por consiguiente, teniendo en cuenta que el número semanal de horas lectivas es de aproximadamente 25, se pone de relieve que la mayoría de alumnos de las Aulas Abiertas están un periodo muy reducido de tiempo en el aula ordinaria, lo contrario de lo que sería deseable.

En relación a lo anterior, en la información cualitativa recabada en esta investigación, los discentes de Aula Abierta de la etapa de secundaria afirman querer asistir durante un mayor número de horas junto a sus iguales de las Aulas de Referencia, coincidiendo (Arnaiz y Caballero, 2020). Por tanto, ante esta manifestación realizada por el propio alumnado de las aulas especializadas, los centros educativos deberían flexibilizar su currículo y asumir el reto que les puede suponer atender a esta demanda. Deberían modificar, pues, todos aquellos aspectos

organizativos y metodológicos necesarios para lograr este objetivo: aumentar el tiempo en el que el alumnado de las Aulas Abiertas está presente dentro de las Aulas de Referencia.

Por tanto, considerando las aportaciones del estudio de Arnaiz *et al.* (2021a), una ampliación en el número de horas en las que los estudiantes, con y sin (dis)capacidad, compartieran tiempo juntos, favorecería el aprendizaje de todos ellos, tanto de aquellos con necesidades educativas con mayores dificultades como del resto. Sobre todo, según los autores, se producirían mayores avances en lo que respecta a la adquisición de valores esenciales (tolerancia, respeto hacia la diversidad, empatía, cooperación, etc.), los cuales son necesarios para la consecución de sociedades justas y democráticas.

Además, en relación a lo expuesto por Nieto y Moriña (2021), una mayor presencia del alumnado de las Aulas Abiertas dentro de las Aulas de Referencia es posible, aunque es necesario realizar importantes modificaciones formativas, estructurales y organizativas que permitan ofrecer un apoyo y una asistencia individualizada similar a la que se recibe dentro de la “unidad educativa especializada” (Arnaiz y Escarbajal, 2020).

Haciendo alusión a la participación de los discentes de Aulas Abiertas en las diversas asignaturas que comparten con sus iguales de las aulas regulares, destaca que la mayoría de los estudiantes señala una participación positiva y óptima. Las asignaturas donde se producen mayores niveles de participación son, en orden decreciente: Educación Física, Educación Plástica, Religión y Música. También se verifica este aspecto en la información cualitativa recabada, puesto que los alumnos de Aula Abierta de secundaria afirman participar en todas las actividades cuando están presentes en su Aula ordinaria de Referencia.

No obstante, se estima de gran relevancia hacer hincapié en que un considerable número de alumnos de las Aulas Abiertas afirma no participar con sus compañeros del aula regular cuando asisten a las distintas asignaturas, siendo las materias de Música e Idiomas en las que se producen los menores niveles de participación. Por ello, se deduce que la simple asistencia de los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes a las aulas regulares no es un indicador de su plena inclusión puesto que, a pesar de estar presentes, algunos no logran participar junto al resto de sus compañeros. En este sentido, tal y como corroboran De Haro *et al.* (2020), para conseguir una total inclusión de los alumnos de las Aulas Abiertas en las Aulas Ordinarias no se puede confiar en su mera presencia en los ambientes ordinarios, sino que se debe comprobar que en los mismos se garantiza y produce su plena participación y aprendizaje.

Finalmente, indicar que no se producen diferencias entre el alumnado de Aula Abierta de primaria y de secundaria, en relación a la asistencia dentro de las Aulas de Referencia o en el número de horas durante las que estos acuden a las mismas, lo que indica que el grado de presencia es homogéneo para ambas etapas. Tampoco se han hallado diferencias a este respecto entre el alumnado de Aula Abierta de centros de titularidad pública y concertada. No obstante, se señala que sí existen diferencias



entre el alumnado de la etapa de primaria y de secundaria, en cuanto al nivel de participación con sus compañeros en las asignaturas de E. Física y Plástica, siendo los estudiantes de Aulas Abiertas de secundaria los que más participan.

Haciendo alusión a la valoración del alumnado de las Aulas Abiertas hacia el Aula de Referencia, los compañeros, los profesores y las asignaturas de esta aula, cabe indicar que estos estudiantes, en su mayoría, muestran su placer y satisfacción por asistir a las aulas regulares y, además, por estar y compartir aprendizajes con los sus iguales y con los docentes de las mismas. Estos resultados, también quedan ratificados por las informaciones cualitativas recabadas, en las que los discentes de las Aulas Abiertas Especializadas verifican que los compañeros de las aulas ordinarias les tratan muy bien, les ayudan, les reciben con alegría y comparten con ellos múltiples materiales y actividades. Igualmente, los alumnos afirman recibir un buen trato de los docentes de las aulas ordinarias, asegurando que estos profesionales se muestran contentos cuando ellos asisten a las diversas asignaturas.

En este sentido, el buen trato que el alumnado de las Aulas Abiertas especializadas afirma recibir por parte de sus iguales de las aulas regulares, no coincide con los resultados hallados en el estudio de Nieto y Moriña (2021). En este trabajo, las autoras ponen de manifiesto que los estudiantes que presentan una situación de (dis)capacidad, y que han estado escolarizados en centros ordinarios (dentro de unidades especializadas o en la modalidad ordinaria a tiempo completo), han sufrido procesos de bullying, marginación o exclusión educativa por parte de sus compañeros de las aulas regulares.

Además, en el mismo estudio, y coincidiendo con los resultados de Mañas-Olmo *et al.* (2020), se expone que, en múltiples ocasiones, los profesores de los entornos ordinarios han actuado de forma no apropiada ante la situación de exclusión sufrida por los estudiantes con (dis)capacidad, lo que supone una importante barrera para su proceso de inclusión. De este modo, parece que los profesionales educativos han contribuido a la discriminación que han sufrido los estudiantes más vulnerables dentro de los contextos educativos normalizados.

Igualmente, en la investigación de Vetoniemi y Kärnä (2019), se corrobora que algunos docentes de las aulas ordinarias han ignorado las necesidades educativas que presentaban los estudiantes en situación de (dis)capacidad para poder seguir las dinámicas del aula regular. Este hecho podría relacionarse con la existencia de un reducido número del alumnado de las Aulas Abiertas, que ha participado en esta tesis doctoral, y que afirma no gustarle ir a su Aula de Referencia. De este modo, es probable que, en un reducido porcentaje, no se esté respondiendo a las necesidades concretas que presentan los estudiantes de las Aulas Abiertas cuando estos acuden a sus aulas regulares o que, tal vez, exista una limitación en los apoyos que requieren para seguir la dinámica del aula y estar confiados dentro de las mismas (Alcaraz y Caballero, 2020).

A pesar de que la opinión general que han ofrecido los participantes de esta tesis doctoral (hacia su Aula de Referencia, los profesores, los compañeros y las asignaturas) ha sido muy positiva, ante los preocupantes resultados hallados en otras

investigaciones, se hace hincapié en la necesidad de seguir diseñando intervenciones específicas, para el alumnado de las aulas regulares, que vayan destinadas a lograr una adecuada acogida de sus iguales con necesidades educativas especiales que están escolarizados en las Aulas Abiertas Especializadas.

Esta necesidad se justifica ante el hecho de que en diversos trabajos empíricos ha quedado demostrado que los alumnos con más dificultades, como es el caso de los escolarizados en las Aulas Abiertas, corren un mayor riesgo de vivir procesos de marginación y exclusión por parte del resto de la comunidad educativa (incluidos sus compañeros de las aulas ordinarias). Todo ello, además, se relaciona con la aparición de los sentimientos de frustración, desconfianza, rechazo escolar y baja autoestima y, en consecuencia, con la existencia de una sustancial barrera hacia la inclusión (Arnaiz, 2019a; Arnaiz *et al.*, 2017; Cobeñas, 2020; Davis y Watson, 2011; Nes *et al.*, 2017; Nieto y Moraña, 2021).

Haciendo mención a las aportaciones de Arnaiz (2019b) y Vetoniemi y Kärna (2019), cabe destacar el papel esencial que posee el profesorado para asegurar una acogida adecuada y respetuosa del alumnado en situación de (dis)capacidad dentro de los entornos regulares, pudiendo ejercer, según su actuación, como facilitadores o como barreras en el avance hacia la inclusión educativa (Echeita, 2019). Por tanto, algunas de las condiciones imprescindibles que deben poseer todos los profesionales de los contextos educativos inclusivos serían: una adecuada formación en el ámbito de atención a la diversidad del alumnado (Calvo, 2013; González-Gil, 2019; Herrera *et al.*, 2018) y la posesión de creencias, valores y actitudes de respeto hacia la heterogeneidad de diferencias individuales (Nes, 2017; Suriá, 2012a; Varela-Losada *et al.*, 2021).

Finalmente, cabe indicar que se han hallado pocas diferencias entre las valoraciones del alumnado de las Aulas Abiertas de primaria y de secundaria hacia su Aula Abierta, los profesores, los compañeros y las asignaturas, lo que pone de manifiesto la existencia de percepciones similares en este alumnado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en ambas etapas. Además, tampoco se han obtenido diferencias entre los estudiantes de Aulas Abiertas de centros de titularidad pública y titularidad concertada, lo que vuelve a indicar homogeneidad en las respuestas de este colectivo de alumnos.

6.1.5. Discusión Objetivo Específico 5. Examinar la acogida, relación y participación del alumnado de las Aulas Abiertas en las aulas ordinarias y las actitudes del profesorado hacia la inclusión, desde la percepción del alumnado de las Aulas de Referencia

En relación a la acogida de los alumnos de las Aulas Abiertas en las Aulas de Referencia, según el alumnado de las aulas ordinarias, destacamos la importancia de establecer actitudes positivas en los estudiantes de los entornos educativos ordinarios para acoger a la diversidad. Este hecho tiene influencia directa en el progreso de la inclusión de aquellos colectivos más vulnerables (como es el caso del alumnado



escolarizado en las Aulas Abiertas Especializadas), tal y como se ha expuesto en trabajos e investigaciones de gran relevancia en este campo de estudio (Alcaraz y Escarbajal, 2020; Arnaiz *et al.*, 2021; Galván y García, 2017; González y Roses, 2016).

Al respecto, la mayoría del alumnado de las Aulas ordinarias de Referencia, que ha participado en este estudio, afirma que le gusta compartir tiempos y aprendizajes con los compañeros de las Aulas Abiertas. Igualmente, más de la mitad verifica que estos compañeros les ayudan a tratarse todos mejor. Del mismo modo, un alto porcentaje de los discentes de aulas regulares expone que los chicos de las Aulas Abiertas les hacen ser más respetuosos con todas las personas. Todo ello pone de relieve una alta estima, valoración y acogida de los compañeros de aulas convencionales hacia el alumnado de las Aulas Abiertas Especializadas, lo que se considera un pilar fundamental y prioritario para la inclusión de este colectivo en las aulas regulares (Galván y García, 2017; McDougall *et al.*, 2007; Muñoz-Cantero, 2013; Schwab, 2017).

Los resultados cuantitativos expuestos también son ratificados por las informaciones cualitativas que se han recogido durante el desarrollo de la investigación. De este modo, la mayoría de los compañeros de las Aulas de Referencia, tanto de primaria como de secundaria, ha mostrado su satisfacción ante la presencia del alumnado de las Aulas Abiertas en su clase. Entre los datos más significativos, resalta cómo los estudiantes expresan que compartir tiempos junto a sus compañeros con necesidades educativas especiales de las Aulas Abiertas, les enseña a conocerse mejor, a tratarse adecuadamente según sus necesidades, a valorar sus propias capacidades individuales y a sentirse realizados cuando deben ayudarles durante las sesiones lectivas.

De hecho, y en relación a lo anterior, los estudiantes de las aulas ordinarias han reclamado una mayor presencia de los compañeros escolarizados en las Aulas Abiertas dentro de los espacios regulares, lo que se vincula con los resultados obtenidos en el trabajo de Arnaiz y Caballero (2020). Por tanto, los compañeros de las aulas regulares, en su mayoría, indican que les gustaría que los compañeros de las Aulas Abiertas Especializadas estuvieran más tiempo en el Aula de Referencia con todos ellos.

Cabe indicar que se ha obtenido un reducido número de informaciones cualitativas en las que unos pocos estudiantes de las aulas regulares expresan su insatisfacción ante la presencia de los compañeros de las aulas especializadas en la clase ordinaria. Uno de estos estudiantes afirma que no le gusta la asistencia de dichos compañeros ya que, en ocasiones, tiene que brindarle ayuda (lo que supone una importante dificultad para él). Otro discente de un Aula de Referencia indica que no le gusta que el compañero del Aula Abierta venga a su clase puesto que, en ocasiones, este le ha pegado o agredido.

En este sentido, a pesar de haber sido mínimas las alusiones cualitativas que reflejan insatisfacción o rechazo por parte de los alumnos de Aulas de Referencia ante la acogida de los compañeros con más dificultades en su clase, lo que se relaciona

con los resultados de Avramidis (2014), estas informaciones ponen de evidencia la necesidad de llevar a cabo programas educativos destinados a formar al alumnado de las aulas “convencionales” para que sepa trabajar e interactuar con sus compañeros de las aulas especializadas, evitando la aparición del sentimiento de frustración y rechazo. Diseñar intervenciones específicas para paliar situaciones de conflicto y evitar cualquier tipo de agresión (física o verbal) entre el alumnado, asegurará un clima de confianza y de respeto con múltiples beneficios para su aprendizaje y formación (Castillo-Escañero, 2016; Fielding, 2011).

Por último, se hace hincapié en la existencia de diferencias entre el alumnado de referencia de la etapa de primaria y de secundaria en dos ítems fundamentales. Uno sería el ítem que alude a que estar con los compañeros del Aula Abierta ayuda a que todos los escolares se traten mejor y, el otro, el que se refiere a que el alumnado de las Aulas Abiertas hace que los compañeros de las aulas ordinarias sean más respetuosos con las personas que son diferentes. En ambos casos, dichas diferencias estadísticas se dirigen hacia los estudiantes de la etapa de Educación Primaria (cuyas puntuaciones son más positivas). Esto nos lleva a plantear que la interacción de los alumnos de las aulas especializadas con sus compañeros de las aulas regulares tiene mayor influencia e impacto en la formación de estos últimos durante las etapas educativas iniciales (Educación Infantil y Educación Primaria).

Este resultado se vincula con lo expresado por De la Peña (2017), quien concluye que la socialización temprana entre niños con y sin (dis)capacidad permite descubrir la diversidad y el reconocimiento de las diferencias lo que, ineludiblemente, se relaciona con la adquisición de aprendizajes instrumentales básicos para una mejor convivencia social y ciudadana. Además, la autora expone que los programas de inclusión educativa, durante la primera infancia, fomentan el aprendizaje de aspectos comportamentales que favorecen la socialización y la interacción entre alumnos con características muy distintas y, por tanto, el avance hacia sistemas sociales más inclusivos, tolerantes y respetuosos ante la diversidad.

Por consiguiente, en los centros educativos en los que se desarrolla la medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas y, en especial, en aquellos en los que se imparten las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria, se cuenta con una excelente oportunidad (no siempre aprovechada) para que el alumnado, con y sin (dis)capacidad, comparta tiempos, espacios y aprendizajes comunes. De este modo, y como queda ratificado en el estudio de Arnaiz *et al.* (2021a), se adquieren importantes beneficios para la formación de todo el alumnado, estando estos vinculados, esencialmente, con la obtención de valores de solidaridad, respeto y convivencia que son fundamentales para la consecución de sociedades más inclusivas y democráticas (Chapman *et al.*, 2018; Collins *et al.*, 2019).

Seguidamente, se hace mención a la participación de los alumnos de las Aulas Abiertas con los compañeros de las Aulas de Referencia según la percepción de estos últimos. Así, debemos considerar que el principio de participación de todo el alumnado dentro de los contextos educativos ordinarios es, junto a la presencia y al éxito académico, una de las condiciones intrínsecas y fundamentales que deben regir al modelo de la escuela inclusiva (Echeita, 2019; Echeita y Fernández-Blázquez, 2017;



Sandoval *et al.*, 2019). Se trataría de asegurar la participación de todos los estudiantes –independientemente de su condición personal-, junto al resto de iguales, en la totalidad de dinámicas o actividades que se lleven a cabo en el centro ordinario (Susinos *et al.*, 2018; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011). También de garantizar su implicación en la toma de decisiones y en la reflexión sobre todos aquellos aspectos que tienen influencia en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Byrne y Lundy, 2020; Calvo y Susinos, 2010; Ceballos y Saiz, 2019; Fielding, 2018a y 2018b; Mirete *et al.*, 2020).

A pesar de que con anterioridad se ha hablado de la existencia de altos niveles de acogida del alumnado en las Aulas Abiertas, por parte de sus compañeros de las Aulas de Referencia, la información procedente de estos compañeros refleja una importante barrera en el grado de participación de los estudiantes con necesidades especiales graves y permanentes dentro las aulas ordinarias, lo que se relaciona con los resultados de Alcaraz y Caballero (2020). De este modo, más de la mitad del total del alumnado de aulas ordinarias, corrobora que los compañeros de las Aulas Abiertas no participan, o sólo lo hacen “a veces”, en las actividades de la clase regular. Además, menos de la mitad de los estudiantes que han participado en esta investigación afirma que realiza actividades de grupo con el compañero del Aula Abierta Especializada, mientras que el resto de iguales de las aulas ordinarias señalan que sólo realizan actividades grupales con ellos “a veces” o “nunca”.

Igualmente, la limitación existente en el nivel de participación del alumnado de las Aulas Abiertas dentro de las aulas ordinarias, se extiende a la realización de actividades desarrolladas en los espacios y tiempos “comunes” del centro. Así, más de un cuarto de los estudiantes de Aulas de Referencia expresa que los compañeros de las Aulas Abiertas, o no participan en las actividades organizadas en el colegio (como salidas, excursiones o festivales, etc.), o sólo lo hacen “a veces”.

Los resultados cuantitativos expuestos se confirman con los datos cualitativos recabados en el presente estudio. De este modo, los estudiantes de las Aulas de Referencia denotan una baja participación del alumnado de las aulas especializadas en las actividades comunes dentro del aula regular, afirmando que estos alumnos, con frecuencia, sólo participan en las actividades más fáciles y en las que son sencillas para ellos. De igual forma, destacan una escasa realización de trabajos y actividades grupales dentro del aula ordinaria. En este sentido, los compañeros de referencia, exponen que el alumnado de Aula Abierta suele realizar fichas diferenciadas y específicas en su mesa cuanto está presente en el aula regular, mientras que el resto de niños de la clase trabajan en otro tipo de tareas o dinámicas.

En la misma línea, también contamos con información cualitativa que refleja una limitación en la participación de los estudiantes de aulas especializadas en las actividades organizadas por el centro, como son las excursiones o los festivales. Así, los compañeros de aulas ordinarias indican que los niños del Aula Abierta van a muy pocas excursiones de todas las que realizan y que no participan, junto a ellos, en todos los festivales del centro. Además, un hecho significativo es que los discentes de referencia reclaman, explícitamente, una mayor participación de los compañeros de las Aulas Abiertas en las dinámicas conjuntas.

En relación a todo lo expuesto anteriormente, y siguiendo las contribuciones de Arnaiz y Caballero (2020), se pone de relieve las importantes limitaciones existentes en los centros educativos que desarrollan la medida de las Aulas Abiertas Especializadas para asegurar la participación del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, que requieren de apoyos muy extensos y generalizados, en las dinámicas comunes dentro del centro y el aula ordinaria. Todo ello, supone una sustancial barrera para la plena inclusión del alumnado destinatario de la medida específica (Echeita, 2019), por lo que se estima esencial diseñar y desarrollar planes de cambio y mejora que vayan dirigidos a lograr un modelo de escuela más inclusivo, equitativo y de calidad (Escudero y Martínez, 2011; Florian y Spratt, 2013; Murillo y Krichesky, 2015).

De igual forma, siguiendo las aportaciones de Haro *et al.* (2020) y de Peirats y Morote (2016), se hace hincapié en que la simple presencia de los alumnos con mayores afectaciones en el seno de los entornos educativos regulares, no siempre garantiza la total inclusión de este alumnado (en el caso de seguir realizándose procesos educativos diferenciados y dispares para alumnos con y sin necesidades educativas). Por tanto, con más frecuencia de lo que sería deseable, y a pesar de ser emplazados dentro de contextos educativos regulares, algunos colectivos de discentes siguen sufriendo procesos de marginación y exclusión educativa, al convertirse, su aula especializada, en un entorno “cerrado” y “paralelo” dentro del colegio regular (Watoiller, 2020).

Para finalizar, es importante señalar que se han hallado diferencias significativas en las informaciones otorgadas por los discentes de Aulas de Referencia sobre el grado de participación de sus compañeros de las Aulas Abiertas en función a la etapa educativa a la que pertenecen. Se ha detectado una participación más favorable, tanto dentro del aula regular como en las actividades de centro, en los alumnos de la etapa de Educación Primaria. Este resultado conduce a reflexionar sobre el desarrollo de prácticas y dinámicas más inclusivas y participativas en la etapa de primaria. Este hecho se relaciona con los resultados del estudio de Olmos *et al.* (2018), en el que se reconocen limitaciones para la inclusión en la etapa de Educación Secundaria, siendo dos de los aspectos a mejorar: la metodología empleada por los docentes y la función desempeñada por el profesorado de apoyo.

Otro resultado de interés, es la existencia de diferencias respecto a la participación del alumnado de aulas especializadas en sus Aulas de Referencia, entre las valoraciones de los estudiantes de centros públicos y concertados. Resaltamos la existencia de mejores niveles de participación para los estudiantes de Aulas Abiertas de colegios concertados, lo que se entiende como un aspecto positivo hacia la inclusión de los alumnos de estos centros.

A continuación, vamos a tratar cuál es el nivel de relación de los alumnos de las Aulas Abiertas con los compañeros de las Aulas de Referencia según la percepción de estos últimos. Es importante hacer hincapié en que el establecimiento de relaciones democráticas y colaborativas dentro de la escuela, y entre todos los miembros que integran la comunidad escolar, posibilita la transformación y la mejora de las prácticas de enseñanza y, con ello, el avance hacia un sistema educacional



más inclusivo y de calidad (Rudduck y Flutter, 2007). Siguiendo las contribuciones de Arnaiz *et al.* (2021a), Muñoz (2018) y Sandoval *et al.* (2019a), convivir con la diversidad contribuye al desarrollo tanto colectivo como personal y, asimismo, ofrece la oportunidad de desarrollar relaciones basadas en lo diverso y en lo igual, en función de la historia o experiencia vivida por cada discente.

En esta línea, y haciendo mención a la relación existente entre el alumnado de las Aulas de Referencia y sus compañeros de las Aulas Abiertas Especializadas, los resultados cuantitativos ofrecidos por los estudiantes de aulas regulares, indican aspectos contradictorios. Así, menos de la mitad de los alumnos de las aulas ordinarias afirman que sí se relacionan con los compañeros de las Aulas Abiertas cuando estos asisten al Aula de Referencia. Además, más de un tercio señala no tener amigos que están escolarizados en las Aulas Abiertas Especializadas. Estos resultados guardan relación con lo manifestado en el trabajo de Luque-Parra y Luque-Rojas (2015), en el que se indica que las conductas de inquietud o excesiva actividad e impulsividad (como puede ser el caso de algunos discentes de las Aulas Abiertas), resultan molestas para los compañeros de las aulas ordinarias y, aún más, cuando estas se asocian con elementos de (dis)capacidad, lo que conlleva al distanciamiento y una menor relación de aquellos que presenten dichas condiciones.

No obstante, pese a la obtención de estos resultados negativos, también se han encontrado diversos aspectos positivos en la dimensión relacional. Entre ellos, se halla un alto porcentaje de alumnos de aulas regulares que afirman ayudar a los compañeros de las aulas especializadas en el caso de que estos lo necesiten, mientras que un porcentaje también elevado corrobora llevarse bien con estos compañeros. Por ello, resulta curioso que, a pesar de no existir grandes conflictos entre el alumnado y de que la mayoría de los compañeros de las Aulas Regulares indiquen llevarse bien con los pares de las Aulas Abiertas, no se produzcan mayores niveles de relación dentro de las aulas convencionales e, incluso, la no aparición de vínculos amistosos más fuertes y estables.

Por consiguiente, se estima fundamental seguir profundizando en el estudio de este fenómeno, a fin de encontrar posibles barreras que limiten el fomento de mejores relaciones interpersonales entre el alumnado de Aulas Abiertas y de Aulas de Referencia y, con ello, paliar los obstáculos hacia la inclusión (Arnaiz y Guirao, 2015; Arnaiz y Martínez, 2018; Escarbajal *et al.* 2017).

Así, tomando en consideración las aportaciones de Suriá *et al.* (2011), se estima que las barreras halladas en el establecimiento de relaciones entre el alumnado de aulas ordinarias y sus compañeros en situación de (dis)capacidad, o con otras dificultades severas para el aprendizaje, podrían vincularse con la existencia de actitudes y creencias limitantes presentes en los estudiantes sin (dis)capacidad, lo que ocasiona consecuencias relevantes en la integración de aquellos discentes con afectaciones más graves o severas (como es el caso del alumnado de las Aulas Abiertas Especializadas). Además, consideramos que la actitud del profesorado de las aulas ordinarias, así como el diseño de una intervención docente proclive a la inclusión y a la interacción entre todo el alumnado, suponen una acentuada influencia en el desarrollo de relaciones, más o menos intensas o duraderas, entre los estudiantes con

y sin necesidades educativas especiales (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Castillo-Escañero, 2016; Desombre *et al.*, 2019; Echeita, 2016).

En cuanto a los resultados cualitativos obtenidos, estos también muestran contradicciones en relación a los datos cuantitativos hallados. Así, destaca que los alumnos de Aulas de Referencia que han participado en esta fase del estudio, muestran un alto grado de relación con los compañeros de las Aulas Abiertas dentro de su clase ordinaria. Por ejemplo, un alumno de primaria afirma que sí se relaciona con el compañero del Aula Abierta Especializada, preguntándole e interesándose, habitualmente, por cómo está o cómo se encuentra. En la misma línea, una compañera de secundaria asegura que la mayoría de los miembros del Aula Ordinaria sí se relacionaban con los compañeros de las Aulas Abiertas cuando estos compartían tiempos y espacios juntos antes de la situación de pandemia causada por el Covid-19.

Siguiendo con las informaciones cualitativas que se asocian con la presencia de relaciones amistosas entre el alumnado de aulas regulares y especializadas, se han hallado tanto citas positivas como negativas (siendo estas últimas más reducidas). Por un lado, destacamos la existencia de citas favorables, como la expresada por un compañero de primaria quien determina que: “Aunque sea diferente a mí, el niño del Aula Abierta sí es mi amigo”. Por otro lado, como cita no favorable, se resalta la expuesta por otro compañero de primaria: “Los chicos del Aula Abierta no son mis amigos [...] no estoy con ellos mucho tiempo y tampoco los llamo para jugar fuera del colegio”.

Haciendo referencia a la ayuda ofrecida por el alumnado de las aulas regulares hacia sus compañeros de las aulas especializadas, coincidiendo con los datos cuantitativos, se hallan suficientes citas textuales cualitativas que verifican que los estudiantes de las aulas ordinarias sí ayudan a los de las Aulas Abiertas, tanto dentro como fuera de la clase o del colegio. En alusión, se resalta lo manifestado por un compañero de secundaria quien afirma que, en la calle, en el caso de pasarle algo a los compañeros del Aula Abierta, les ayudaría incluso más que dentro del colegio, ya que piensa que fuera del contexto escolar es donde estos compañeros con (dis)capacidad son más vulnerables. También resaltan las palabras de un discente de aula ordinaria de primaria, quien señala que estaría dispuesto a ayudar al compañero del Aula Abierta si necesitase algo fuera del colegio como, por ejemplo, acompañarle hasta casa o hacer algunos deberes con él.

Por tanto, tras la información expuesta, se pueden observar los importantes retos a los que se enfrentan las escuelas e institutos en los que se desarrolla la medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas, a fin de progresar en la creación de relaciones más positivas, duraderas y significativas entre todo su alumnado, prestando especial atención en aquellos estudiantes más vulnerables y en mayor riesgo de exclusión (como son los destinatarios de las aulas especializadas).

En este sentido, tal y como apuntan Luque-Parra y Luque-Rojas (2015), los discentes en una situación de (dis)capacidad tienen mayor riesgo de distanciamiento social (dentro y fuera de las aulas) debido a sus características de apoyo extenso e individualizado. Los autores determinan que este hecho debería considerarse por



parte de los sistemas educativos con el objeto de desarrollar programas de compensación socioeducativa ante las limitaciones propias de la (dis)capacidad, siendo necesario reducir estereotipos persistentes en las creencias de la comunidad educativa e introducir aspectos y valores de normalidad e inclusión.

Ante ello, resaltamos la gran relevancia de incorporar en los documentos organizativos de los centros, como son el Plan de Convivencia y el Plan de Atención a la Diversidad, actuaciones concretas que estén destinadas a mejorar la convivencia y la relación entre todos los estudiantes del centro. En esta línea, son diversos los estudios en los que se han demostrado las limitaciones y obstáculos de dichos documentos, lo que se considera como una de las primeras barreras hacia el desarrollo de un modelo educativo inclusivo (Pérez *et al.*, 2017). Concretamente, en el trabajo de Merma-Molina *et al.* (2019), se concluye que un gran número de Planes de Convivencia no incorporan objetivos concretos que se planteen a partir de la evaluaciones o diagnósticos previos. Tampoco establecen metas realistas o factibles y no introducen objetivos específicos destinados a la resolución de conflictos, lo que supondría una mejora del clima escolar.

Por último, se hace hincapié en la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los resultados cuantitativos que aluden a las relaciones entre el alumnado de referencia y de Aula Abierta, en función a la variable de la etapa educativa. Así, los compañeros de referencia de primaria afirman relacionarse más con los escolares de las Aulas Abiertas, dentro de las clases, que los discentes de secundaria. Igualmente, se determina que establecimiento de vínculos amistosos entre el alumnado de primaria es mucho más positivo y frecuente que en la etapa de secundaria. Estos resultados coinciden con los del estudio de Suriá (2012b), donde se reconocen actitudes más desfavorables en el alumnado de secundaria que de primaria hacia los compañeros que sufren algún tipo de (dis)capacidad.

Del mismo modo, se observan diferencias significativas entre el alumnado de centros educativos de titularidad pública y concertada, siendo más positivas las relaciones y amistades que se desarrollan entre los discentes de aulas regulares y especializadas dentro de los centros privados-concertados.

A continuación, tratamos cómo son las actitudes del profesorado de las aulas ordinarias hacia el alumnado de las Aulas Abiertas según la opinión de los compañeros del Aula de Referencia.

En este sentido, cabe resaltar que las actitudes y creencias que posee el profesorado hacia la diversidad del alumnado, tienen una repercusión clara y directa en el progreso del paradigma de la educación inclusiva (Arnaiz, 2019a; Desombre *et al.*, 2019; Echeita, 2016; Garrad *et al.*, 2019, Ross-Hill, 2009; Suriá, 2012b). De hecho, se localizan diversos estudios en los que se corrobora que la presencia de actitudes negativas por parte de los profesionales educativos, así como un déficit en su formación en atención a la diversidad, suponen una importante barrera para la inclusión y la participación de estudiantes en situación de (dis)capacidad dentro de los contextos educativos regulares y normalizados (Artiles, 2014; Davis y Watson 2001;

Mañas-Olmo *et al.*, 2020; Nes *et al.*, 2017; Nieto y Moraña, 2021; Talavera y Gértrudix, 2016).

Concretamente, los resultados cuantitativos de esta investigación indican que la mayoría de los profesores de Aulas de Referencia reciben con alegría a los alumnos de las Aulas Abiertas. De igual forma, un alto porcentaje de las valoraciones del alumnado de referencia señala que los profesores de las aulas ordinarias ayudan a aprender a los compañeros de las aulas especializadas. No obstante, se han encontrado valoraciones no tan positivas, por parte del alumnado de aulas regulares, en el ítem que alude a que los docentes de las aulas ordinarias enseñan a cómo trabajar junto a los compañeros de las aulas especializadas. Así, un 17.0% del alumnado afirma que no les enseñan a trabajar con estos compañeros, mientras que un 23.2% señala que docente sólo lo hacen “a veces”.

Estos resultados son ratificados por las informaciones cualitativas brindadas por los alumnos de las Aulas ordinarias de Referencia. Al respecto, se localizan citas en las que se corrobora que los profesores de las aulas regulares reciben con entusiasmo y alegría a los discentes de las aulas especializadas. Por ejemplo, un alumno de primaria expresa que cuando el niño del Aula Abierta acudía a su clase, la tutora del aula se mostraba muy contenta. También, resaltamos lo manifestado por un compañero de referencia de secundaria, quien afirma que las profesoras que les imparten clase siempre están con alegría y entusiasmo cuando los niños del Aula Abierta asisten al Aula de Referencia a trabajar, asegurando que estas docentes muy atentas con los compañeros con necesidades educativas especiales graves y permanentes.

De igual modo, en los datos cualitativos, los discentes de referencia confirman que los profesores de las aulas ordinarias ayudan a aprender a los compañeros de las Aulas Abiertas. Por ejemplo, un estudiante de secundaria afirma que las profesoras de la clase prestan una especial atención a los alumnos del Aula Abierta, pues estos tienen más dificultades para hacer sus tareas que se desarrollan en el Aula de Referencia. En esta misma línea, un compañero de primaria ratifica que la maestra de la clase ordinaria le explica al compañero del Aula abierta, en repetidas ocasiones y de diferentes formas, las tareas o actividades que tiene que realizar.

Las actitudes positivas del profesorado de las Aulas Abiertas ante la acogida del alumnado de las aulas especializadas, y la incesante ayuda que les ofrecen para seguir las dinámicas del aula, se estiman como aspectos esenciales y positivos para el aprendizaje, el éxito académico y la inclusión de estos estudiantes. Siguiendo lo expuesto en el trabajo de Vetoniemi y Kärmä (2019), se deja constancia de los importantes beneficios que tiene para el alumnado con dificultades desarrollar una atmósfera cálida y cercana entre este y los maestros o profesores de las aulas regulares. Los autores expresan que esto favorecerá la aparición de percepciones positivas hacia el aula ordinaria y un aumento del sentimiento de pertenencia.

Sin embargo, como aspecto no tan positivo, destaca que se han hallado diversas citas textuales, ofrecidas por los alumnos de las aulas ordinarias de la etapa de secundaria, que se refieren a que los docentes de dichas aulas no les enseñan a



trabajar con sus compañeros de las Aulas Abiertas, coincidiendo con los resultados cuantitativos encontrados. Así, un alumno afirma que las profesoras no les explican cómo tienen que hablarle a los compañeros del Aula Abierta o como deben explicarles las tareas conjuntas, sino que cada uno de los alumnos de la clase actúa como buenamente sabe a la hora de interaccionar con sus pares del aula especializada.

No obstante, al contrario de lo expuesto anteriormente, los estudiantes de Aulas de Referencia de la etapa de primaria exponen en las citas cualitativas que los profesores sí les enseñan a trabajar con sus compañeros de las Aulas Abiertas Especializadas. En este sentido, se señala la cita de una alumna quien ratifica que la tutora sí les enseña a cómo trabajar el compañero del Aula abierta y, también, a cómo deben tratarle para que éste pueda aprender mejor.

A este respecto, se ratifica la importancia de desarrollar con los discentes de las aulas ordinarias, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria, procesos de formación e información que les enseñen a trabajar, interactuar y aprender junto a sus compañeros de las Aulas Abiertas Especializadas. Además, es fundamental señalar que, frecuentemente, los discentes de las Aulas Abiertas Especializadas presentan graves dificultades para la comunicación oral y verbal (Caballero y Arnaiz, 2020), por lo que requieren del uso de un Sistema Alternativo y/o Aumentativo de Comunicación (SAAC) que los compañeros deben conocer a fin de favorecer la comunicación y la interacción social.

Como ejemplo de una metodología didáctica que potencia el aprendizaje entre el alumnado con y sin una situación de (dis)capacidad se destaca, siguiendo a Lissi *et al.* (2014), la tutoría entre iguales, cuya aplicación requiere de la formación previa del alumnado de las aulas ordinarias. En esta línea, los autores señalan que este tipo de dinámica, en la que los estudiantes que no presentan dificultades ayudan a sus pares con necesidades educativas especiales, favorece un aprendizaje significativo para todos y, la satisfacción de aprender a relacionarse con la (dis)capacidad.

Por último, se pone de manifiesto la existencia de diferencias entre las valoraciones cuantitativas de los alumnos de aulas ordinarias, en función de la etapa, en aquellos ítems que aluden a las actitudes del profesorado de referencia para acoger e intervenir con los alumnos de las Aulas Abiertas. De esta forma, se hallan actitudes más positivas hacia la inclusión por parte de los docentes de la etapa de Educación Primaria, ya que estos reciben con más alegría al alumnado con necesidades especiales en sus clases, les ayudan más a aprender y enseñan más a los compañeros de las Aulas de Referencia para que sepan trabajar con ellos.

Estos resultados coinciden con los del trabajo de Escarbajal *et al.* (2017), en el que se concluye que los docentes de primaria obtienen mejores puntuaciones que los profesionales de secundaria en distintos aspectos inclusivos como: el respeto hacia los ritmos de trabajo individuales y hacia las características de todo el alumnado; en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y; en la interacción con el alumnado dentro del aula. Así, los especialistas señalan que estas diferencias podrían estar relacionadas con las propias dinámicas de trabajo que se llevan a cabo en los centros de Educación Infantil y Primaria y con el ambiente existente en los mismos, lo

que permite un mayor acercamiento docente-alumno y una mejor respuesta educativa a sus necesidades específicas para el aprendizaje.

En este mismo sentido, tal y como se pone de relieve en los trabajos de Arnaiz (2009) y de García (2002), la atención a la diversidad del alumnado en los centros de Educación Secundaria ha sido más limitada y difícil que en los centros de Educación Primaria, de modo que la mayoría de las propuestas se han destinado, principalmente, a establecer un itinerario curricular y a homogeneizar las características del alumnado en el interior de las aulas. De esta forma, se determina que las propuestas en la etapa de secundaria se han utilizado más para categorizar a los discentes que para responder a las demandas y necesidades educativas de los mismos. Además, siguiendo las aportaciones de Suriá (2012b), una posible explicación de la existencia de actitudes menos positivas del profesorado de Educación Secundaria para la inclusión, puede deberse a la menor preparación que poseen estos docentes en cuestiones específicas de atención a la diversidad del alumnado.

Finalmente, teniendo en cuenta las barreras halladas, las instituciones formativas de enseñanza superior (como universidades y centros de formación del profesorado) enfrentan el ineludible reto de mejorar los planes de formación docente para la atención a la diversidad del alumnado (sobre todo, en las etapas educativas de secundaria y formación profesional). Esta se señala como una de las metas establecidas en la Agenda Internacional para el año 2030 de la UNESCO (2016) dentro del 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) dirigido a lograr una educación inclusiva y de calidad para todos y a lo largo de la vida.

6.1.6. Discusión Objetivo Específico 6. Estudiar el nivel de socialización del alumnado de las Aulas Abiertas con sus compañeros de referencia fuera de las aulas

Comenzamos tratando el tema de la socialización del alumnado de las Aulas Abiertas y de las Aulas de Referencia en los tiempos de recreo dentro del contexto escolar. Según Artiles *et al.* (2016), los centros educativos son el entorno idóneo para que el alumnado pueda trabajar a nivel emocional y reforzar sus habilidades y competencias sociales. De este modo, los autores corroboran que las actividades inclusivas en los tiempos de recreo son un recurso esencial para fomentar la inteligencia emocional de todo el alumnado y progresar hacia una mejor socialización. Además, ponen de relieve la cantidad de tiempo que los estudiantes en situación de (dis)capacidad pasan, en los momentos de recreo, junto al resto de sus compañeros y compañeras del centro educativo, lo que se convierte en una oportunidad magnífica, dentro de la escuela regular, para la interacción espontánea entre escolares y, también, para el contacto natural en dinámicas menos estructuradas que las realizadas dentro de las aulas.

En esta línea, cabe destacar que en los resultados cuantitativos de la presente tesis doctoral se ha detectado que la mayoría de los alumnos de las Aulas Abiertas señalan jugar durante los momentos de recreo, siendo también muy elevado el



porcentaje de alumnos de aulas especializadas que están contentos durante dicho periodo de la jornada escolar. No obstante, más de la mitad de los alumnos de las Aulas Abiertas afirman jugar solos o, únicamente, con sus compañeros del aula especializada, siendo menos de la mitad los dicentes que afirman jugar con sus compañeros del Aula de Referencia o con todos los compañeros del colegio. Igualmente, en la información cuantitativa procedente del alumnado de las Aulas de Referencia, queda evidenciado que sólo un reducido número de estos alumnos sí se relacionan durante los recreos con sus compañeros de las Aulas Abiertas Especializadas. De este modo, la mayoría del alumnado de las Aulas de Referencia expresa relacionarse con ellos sólo a veces o nunca.

Es importante señalar que, los datos cualitativos hallados en este estudio, se relacionan directamente con los resultados cuantitativos obtenidos. Así, son diversas las citas textuales y gráficas en las que se indica que, frecuentemente, el alumnado de Aulas Abiertas juega solo o con sus compañeros del aula especializada durante los periodos de recreo. En este sentido, un compañero de referencia de secundaria expresa que los niños del Aula Abierta Especializada se quedan, en una zona diferenciada del patio, jugando entre ellos o con su profesora, no compartiendo el espacio con todos los pares del centro.

Además, en la misma línea, son múltiples las citas textuales, procedentes del alumnado de las aulas ordinarias, en las que se señala que estos discentes no socializan con los escolares de las Aulas Abiertas durante los tiempos de recreo. Se expone lo manifestado por una compañera de primaria quien afirma que “no suelo estar con los compañeros del Aula Abierta en el recreo. Ellos están con su maestro en una zona del patio y yo estoy en otra con mi grupo de mejores amigas”. También lo que señala una alumna de aula de referencia de secundaria: “yo no estoy con ellos en el recreo (con los compañeros de Aula Abierta). Normalmente estoy con otra gente o con mi hermana”.

No obstante, se han obtenido informaciones cualitativas que verifican una mayor socialización durante los recreos, entre el alumnado de las Aulas Abiertas junto a sus compañeros de las Aulas Ordinarias, en el caso de que el centro educativo desarrolle dinámicas dirigidas a fomentar una mayor interacción y participación entre todos los estudiantes. Así, un escolar de referencia de primaria indica que él jugaba a distintos juegos con los compañeros del Aula Abierta cuando se desarrollaban los *patios inclusivos*. Además, expresa que cuando no había *patios inclusivos*, se ponía a jugar al balón con otros compañeros de mi clase, no interactuando con los pares del aula especializada. Igualmente, un alumno de un Aula Abierta de secundaria señala que cuando se realizan los *patios inclusivos*, él y sus compañeros sí juegan con todos los niños del colegio durante el recreo.

Por tanto, en esta investigación se han hallado importantes limitaciones en el nivel de socialización del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas durante los tiempos de recreo, los cuales se caracterizan por ser no estructurados y poco dirigidos. Este hecho coincide con lo expuesto en el trabajo de García y Nogales (2018), en el que se corrobora que durante los tiempos de recreo el alumnado suele relacionarse, principalmente, con sus compañeros de la clase y, dentro de estos, con

aquellos que presentan mayores semejanzas en sus capacidades e intereses. Por ello, los recreos pueden convertirse en un lugar de exclusión para aquellos estudiantes con mayores dificultades motrices, cognitivas, sensoriales o emocionales, como es el caso del alumnado destinatario de las Aulas Abiertas.

Sin embargo, si se tiene en cuenta la información cualitativa recabada, se determina que la limitación existente en la interacción y la participación entre todo el alumnado durante los tiempos de recreo, puede verse paliada o reducida con el diseño y el desarrollo de dinámicas o programas organizadas por el centro. Por ejemplo, se valoran los llamados “Programas de Patios Inclusivos”, los cuales ya ha sido puestos en marcha en algunos centros educativos con Aulas Abiertas Especializadas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Arnaiz *et al.*, 2021a).

García y Lagar (2017) ratifican que el desarrollo de recreos dirigidos por los profesionales del centro, dan buenos resultados para la interacción de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una situación de Trastorno del Espectro Autista (TEA) con sus compañeros del colegio regular, siendo precisamente, el alumnado con TEA, el colectivo más abundante dentro de las Aulas Abiertas Especializadas (Caballero *et al.* 2020). Por ello, abogamos por la planificación de actividades dirigidas durante los periodos de recreo en aquellos centros de la Región de Murcia que cuenten con la medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas, a fin de garantizar la participación entre todo el alumnado y, así, lograr una verdadera inclusión.

Seguidamente, vamos a tratar el tópico de la socialización del alumnado de las Aulas Abiertas en las fiestas de cumpleaños fuera del entorno escolar. Al respecto, cabe indicar que la (dis)capacidad ha sido entendida a lo largo del tiempo, y hasta el día de hoy, desde un serie de creencias, ideales y tradiciones acotadas y limitantes que han provocado que dicha situación se considere como un factor de vulnerabilidad y de riesgo de exclusión social de la persona o de los colectivos que la padecen (Arnaiz, 2019b; Mañas-Olmo *et al.*, 2020).

En este sentido, en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), se pone de manifiesto que “las personas con (dis)capacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las partes del mundo” (p. 2). Por ello, uno de los propósitos establecidos en dicha convención, es promover la participación de las personas en situación de (dis)capacidad, bajo el principio de igualdad de oportunidades, en los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales.

De igual modo, en la literatura científica se hallan múltiples evidencias que demuestran que la socialización y participación social-comunitaria de las niñas y jóvenes con (dis)capacidad en su entorno próximo, y más allá de las fronteras de los centros educativos (como colegios, institutos, centros de formación, etc.), supone importantes beneficios para el desarrollo integral del individuo y para la adquisición de competencias ciudadanas esenciales para la convivencia dentro de los sistemas



democráticos (González *et al.*, 2020; Jeong *et al.*, 2017; Lazcano-Quintana y Madariaga-Ortuzar, 2018; Sanches-Ferreira *et al.*, 2019; Tint *et al.*, 2017).

En el caso del alumnado de las etapas educativas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, las fiestas de cumpleaños (Mojon-Azzi, 2010), junto a la realización de deporte extraescolar y la asistencia a actividades culturales (Caballo *et al.*, 2017), conforman uno de los principales entornos de ocio y de tiempo libre para la interacción social, junto al resto de iguales, fuera de los centros educativos.

En este sentido, en los datos cuantitativos del presente estudio, se ha identificado una limitación en la participación del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas Especializadas en las fiestas de cumpleaños de sus compañeros y compañeras del colegio. Sólo la mitad de los estudiantes de las aulas especializadas afirma asistir a fiestas de cumpleaños. No obstante, de todos ellos, un número muy reducido asiste a las fiestas de cumpleaños de sus compañeros de las Aulas ordinarias de Referencia, mientras que un número aún menor señala asistir a las fiestas de todos los compañeros del centro (tanto del Aula Abierta como del aula de referencia).

Además, estos datos coinciden con los resultados cualitativos hallados en la investigación, habiendo sido muy numerosas las citas textuales y gráficas, tanto de la etapa de primaria como de secundaria, en las que se afirma que los discentes de las aulas especializadas no acuden a las fiestas de cumpleaños de los pares de las aulas de referencia. Así, una cita gráfica aportada por los discentes de un Aula Abierta de la etapa de primaria afirma que ellos celebran los cumpleaños dentro del aula especializada, mientras que en otra de las citas, estos discentes afirman no asistir a los cumpleaños de los compañeros de referencia ya que estos no los invitan. Además, un compañero de referencia de primaria señala que nunca estado con un compañero del Aula Abierta en las fiestas de cumpleaños o en otros eventos sociales fuera del colegio.

Como aspecto de relevancia, se señala que los discentes escolarizados en las Aulas Abiertas muestran, en distintas citas gráficas, su deseo de acudir a las fiestas de cumpleaños de sus compañeros de las aulas de referencia. También, se ha recogido información acerca de los motivos por los que los alumnos con necesidades educativas especiales de las Aulas Abiertas no son invitados por sus pares de las aulas regulares a sus fiestas de cumpleaños. La causa más mencionada por los compañeros de las aulas ordinarias, se relaciona con el hecho de que sus padres no conocen a los progenitores de los niños escolarizados en las aulas especializadas. La segunda causa por la que los alumnos de las aulas convencionales no invitan a sus compañeros se debe, según estos, a que no consideran como sus amigos a los estudiantes de las Aulas Abiertas.

Por tanto, un vez halladas las importantes barreras para la socialización, la participación y la asistencia del alumnado de las Aulas Abiertas en las fiestas de cumpleaños de sus iguales de las aulas de referencia, y conocidas cuáles son sus causas, se considera imprescindible llevar a cabo intervenciones, dentro de los centros educativos, que permitan paliar dicha situación y avanzar hacia una verdadera

inclusión social de los estudiantes con (dis)capacidad y con otras dificultades graves para el aprendizaje y la socialización.

Por ejemplo, ante el hecho de que los padres de los alumnos de las aulas ordinarias no conocen a los progenitores de los compañeros de las Aulas Abiertas, se podrían desarrollar las denominadas “Escuelas de Padres”, las cuales, aparte de favorecer la formación de los progenitores para educar adecuadamente a sus hijos e hijas, contribuyen a una mayor interacción, relación y socialización entre las familias (Calvo *et al.*, 2016; Cano y Casado, 2015).

Igualmente, es necesario repensar las metas y los objetivos de los Planes de Convivencia (PDC) y de los Planes de Atención a la Diversidad (PAD) de los centros educativos que cuenten con Aulas Abiertas Especializadas, a fin de plantear intervenciones dirigidas a fomentar la aparición de vínculos amistosos entre todo el alumnado y, con ello, la extensión de la socialización del alumnado con necesidades educativas especiales fuera de las paredes de las aulas y de las escuelas.

Por último, es importante resaltar la existencia de diferencias en el grado de asistencia a las fiestas de cumpleaños entre el alumnado de Aulas Abiertas de Educación Primaria y de Educación Secundaria, siendo más elevada en la última de estas etapas. Siguiendo lo manifestado por Alonso-Stuyck y Aliaga (2017), este fenómeno podría relacionarse con el hecho de que los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se encuentran inmersos en la plena adolescencia, periodo en el que jóvenes demandan un mayor grado de autonomía con respecto a sus progenitores y en la que se adquiere una mayor asunción de decisiones personales (Fuentes *et al.*, 2003; Rodrigo *et al.*, 2004).

6.2. CONCLUSIONES

Una vez expuestas las discusiones de los resultados hallados, se establecen las conclusiones más relevantes a las que se ha llegado con la realización de esta investigación, así como las limitaciones del estudio desarrollado.

En relación al primer objetivo específico, cabe destacar que el número de apertura de nuevas Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia está aumentando anualmente de una forma significativa y exponencial. Este hecho pone en evidencia que los servicios de orientación que dictaminan la escolarización del alumnado, con el consentimiento de los padres de los niños en situación de (dis)capacidad, están optando cada vez más por esta modalidad educativa para la escolarización de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales graves y permanentes y que requieren de apoyos extensos y generalizados.

Por tanto, la medida específica de las Aulas Abiertas está permitiendo que el alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes, que frecuentemente ha estado escolarizado en centros de educación especial, pueda aprender en el interior de los centros ordinarios, compartiendo algunos tiempos y espacios con los compañeros de las aulas ordinarias en un entorno normalizado. Sin embargo, a pesar de que este tipo de escolarización suponga avances en la inclusión



de estos estudiantes, su emplazamiento en el centro regular se realiza de forma segregada en un aula “especial” junto con otros compañeros también “especiales”, recibiendo una atención individual por parte de profesorado especialista en atención a la diversidad y separados, durante el mayor tiempo de la jornada escolar, del resto de iguales del centro educativo.

De este modo, concluimos que con esta medida específica de atención a la diversidad, se produce lo que definimos como “inclusión paradigmática”, ya que los estudiantes destinatarios se emplazan en los centros educativos regulares pero, a su vez, son excluidos de las aulas ordinarias produciéndose, claramente, una situación de desigualdad y exclusión educativa con respecto al resto de discentes sin (dis)capacidad. Por tanto, a pesar de que la medida de las Aulas Abiertas supone ventajas con respecto a la escolarización en centros segregados de educación especial, estimamos que esta no es una medida totalmente inclusiva -más bien como una medida de “pseudo-inclusión”-, pues no asegura los principios esenciales de presencia, participación y éxito de su alumnado dentro de las aulas ordinarias junto al resto de iguales durante el mayor número de horas de la jornada escolar.

Además, destacamos la existencia de barreras en la disposición del número de Aulas Abiertas Especializadas en las distintas etapas educativas, siendo muchas más las aulas disponibles en las etapas iniciales de Educación Infantil y Primaria que en la etapa de Educación Secundaria. De este modo, la falta de aulas especializadas en Educación Secundaria está produciendo un problema o limitación en el proceso de transición escolar de aquellos discentes destinatarios que, por su edad cronológica y características evolutivas, deberían progresar y ser escolarizados en un centro que imparta las enseñanzas de dicha etapa educativa.

De esta forma, algunos alumnos que están escolarizados en las Aulas Abiertas de la etapa de primaria, y que han conseguido una situación de “pseudo-inclusión” en los centros educativos ordinarios, no siempre tienen la posibilidad de ser escolarizados en un centro de Educación Secundaria que cuente con un aula especializada, lo que sería esencial para proseguir con la interacción y la relación junto al resto de sus compañeros y compañeras de las aulas regulares. Ante esta situación, se pueden producir dos fenómenos de desventaja educativa: o bien, estos discentes son mantenidos en su Aula Abierta de primaria (con niños de edades y características muy dispares y no acordes a su situación evolutiva) o, incluso, son escolarizados en centros segregados de Educación Especial para cursar las enseñanzas de la Educación Básica Obligatoria, lo que entendemos con un gran retroceso en el progreso hacia su inclusión educativa y social.

Además, cabe indicar que la distribución de esta medida educativa de atención a la diversidad no es homogénea y equitativa para todas las localidades de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, siendo las Comarcas de Altiplano y Río Mula las más desfavorecidas, sobre todo, en la etapa de Educación Secundaria. Por consiguiente, se insta a la Administración Educativa a poner el foco de atención en estas zonas geográficas, a fin de hacer un reparto equitativo de las Aulas Abiertas Especializadas disponibles y avanzar, así, hacia una educación más justa para todo el alumnado, independientemente de su lugar de residencia.

Manteniendo la atención en la etapa de Educación Secundaria, resalta que la mayoría de centros que desarrollan la medida de las Aulas Abiertas Especializadas son de titularidad concertada. En relación, creemos necesario incrementar el compromiso, por parte de los centros de titularidad pública, con la pretensión de aumentar la disposición de esta medida específica en los contextos educativos públicos y a los que todo el alumnado pueda tener acceso.

Haciendo mención a las conclusiones del segundo objetivo específico, cabe indicar que en la modalidad educativa de las Aulas Abiertas Especializadas, se encuentra escolarizado alumnado que, según los criterios establecidos en la legislación vigente, no debería ser destinatarios de la misma. Especialmente, se hace alusión al alumnado en una situación de (dis)capacidad intelectual media o ligera y sin otra patología asociada, siendo estos los colectivos que, sin estar contemplados en la normativa de la Región de Murcia, son frecuentemente emplazados dentro de las Aulas Abiertas y no en la modalidad educativa dentro del aula ordinaria.

De este modo, se llega a la conclusión de que se están llevando a cabo procesos de escolarización inadecuados para algunos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una (dis)capacidad media o ligera y que, por tanto, deberían ser escolarizados en la modalidad educativa ordinaria a tiempo completo junto al resto de sus compañeros y compañeras (lo que se estima como una limitación sustancial en el derecho a la inclusión de estos estudiantes). Por consiguiente, las Aulas Abiertas Especializadas están actuando como una “vía de escape” para algunos alumnos que presentan dificultades para seguir el transcurso de las clases regulares pero que, con un planteamiento educativo adecuado, con el desarrollo de Diseños Universales de Aprendizaje, y con la suficiente disposición de recursos personales y materiales, podrían progresar en el aula ordinaria junto al resto sus iguales.

Con el objetivo de avanzar hacia un modelo de escuela más inclusivo, se requiere una profunda reflexión, por parte de los responsables educativos y de los Servicios de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs), para garantizar el cumplimiento de los criterios normativos que están vigentes para la escolarización del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. De esta forma, se evitará el emplazamiento en una modalidad educativa inapropiada (como es el caso, entre otros, del alumnado con (dis)capacidad media o ligera que es escolarizado en las aulas abiertas especializadas) y la desviación hacia vías educativas paralelas a la ordinaria y que son causantes de exclusión, inequidad y desigualdad educativa.

Haciendo referencia a las conclusiones del tercer objetivo específico de esta investigación, destaca que el alumnado escolarizado en las aulas abiertas especializadas, tanto de Educación Primaria como de Secundaria, valora positivamente su aula especializada y también a los compañeros y profesores que integran la misma. Esto pone de manifiesto el buen clima existente en el interior de las Aulas Abiertas, lo que favorece la aparición de valores fundamentales de cooperación, confianza, respeto y compañerismo. Además, se concluye que la aparición de conflictos entre el alumnado de las Aulas Abiertas es casi inexistente, habiendo sido muy escasas las alusiones que hacen mención a la existencia de los mismos.



Igualmente, son muy favorables las opiniones del alumnado de las aulas especializadas hacia las dinámicas y actividades pedagógicas que se llevan a cabo en el interior de las Aulas Abiertas, tales como salidas al entorno, talleres y asambleas. Los estudiantes de las Aulas Abiertas Especializadas evidencian su deseo por realizar más talleres y más salidas al entorno, pues corroboran que en este tipo de actividades se producen aprendizajes muy significativos para ellos (mejora de la autonomía, adquisición de competencias comunicativas, aprendizaje de habilidades básicas para la socialización, etc.). De igual modo, se han hallado valoraciones óptimas hacia el uso de materiales manipulativos, multisensoriales y nuevas tecnologías dentro del aula especializada, siendo estas últimas resaltadas por el alumnado de Educación Secundaria, que prefiere el uso de las TIC.

En cuanto a las conclusiones del cuarto objetivo específico, cabe resaltar que la mayoría de los estudiantes de las Aulas Abiertas Especializadas asiste a su Aula de Referencia, siendo muy reducido el porcentaje de discentes de Aula Abierta que no acude a la clase ordinaria junto al resto de sus compañeros. Sin embargo, la medida de las Aulas Abiertas Especializadas no garantiza la inclusión de todo su alumnado al no cumplir, fehacientemente, con los principios esenciales de participación, presencia y aprendizaje dentro de las aulas ordinarias.

En esta misma línea, se ha detectado que las áreas curriculares a las que más asisten los alumnos de las Aulas Abiertas Especializadas dentro de las Aulas de Referencia son aquellas que vienen recomendadas por la legislación vigente: Música, Educación Plástica, Educación Física y Religión o Alternativa. No obstante, también se han detectado, aunque en un número bastante inferior, algunos casos de escolares de Aula Abierta que asisten, junto a sus iguales de referencia, a otras asignaturas no establecidas en la legislación, como por ejemplo: Lengua Extranjera, Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura.

Por consiguiente, se pone de relieve la gran variedad de estructuras organizativas existentes en los centros educativos que desarrollan la medida específica de las Aulas Abiertas. De esta forma, se concluye que son mínimos los centros educativos de la Región de Murcia que desarrollan una enseñanza flexible según las necesidades y motivaciones individuales del alumnado escolarizado en las aulas abiertas y que les permiten asistir, dentro del aula regular, a aquellas asignaturas más adecuadas y motivantes para ellos, lo que se estima como un aspecto positivo para un aprendizaje integral. Se determina que son mucho más abundantes los colegios e institutos con Aulas Abiertas Especializadas que establecen un diseño pedagógico rígido y excesivamente estructurado, cumpliendo, de forma exhaustiva, con los mínimos criterios establecidos en la normativa pertinente.

Igualmente, los resultados obtenidos permiten concluir que, a pesar de que la asistencia del alumnado de las Aulas Abiertas Especializadas a sus Aulas de Referencia es elevada, la participación de estos estudiantes dentro de las mismas presenta importantes limitaciones. Algunos estudiantes de las Aulas Abiertas verifican no participar en las diversas asignaturas que comparten junto a sus compañeros del aula ordinaria, siendo las asignaturas de Religión e Idiomas en las que se producen

menores niveles de participación del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes.

Por último, cabe destacar que, aun habiéndose detectado barreras significativas en la participación del alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas Especializadas dentro de sus aulas de referencia, este muestra una gran satisfacción por asistir a las mismas. Igualmente, los escolares de las aulas abiertas corroboran su placer por estar con los compañeros y con los profesores que integran el aula ordinaria. De ahí, el gran reto que enfrentan los centros educativos que cuentan con Aulas Abiertas Especializadas para cumplir con el deseo manifestado por su alumnado, progresando hacia una estructura organizativa de centro que garantice una mayor asistencia dentro de las aulas de referencia y, lo más importante, que asegure la participación de todos los discentes, independientemente de su condición, en cada una de las dinámicas o actividades que se lleven a cabo.

Continuando con las conclusiones del quinto objetivo específico, cabe indicar que a la mayoría del alumnado de las Aulas de Referencia le gusta compartir tiempos y aprendizajes con los compañeros de las Aulas Abiertas Especializadas, indicando que la interacción con estos les hace ser respetuosos con todas las personas. De hecho, tal es su agrado, que los compañeros de las aulas ordinarias reclaman una mayor presencia del alumnado de aula abierta dentro del aula convencional. Además, son muy pocos los datos hallados que aluden a una insatisfacción, por parte de los estudiantes de las aulas regulares, hacia la presencia de los compañeros de las aulas especializadas dentro de su clase, estando estos vinculados, esencialmente, con algún conflicto entre el alumnado de poca relevancia. De esta forma, se ratifica el buen clima existente dentro de las aulas ordinarias cuando los discentes de las Aulas Abiertas se encuentran presentes junto al resto de sus compañeros.

En cuanto al grado de participación del alumnado de las Aulas Abiertas Especializadas cuando asisten a las clases ordinarias, según la opinión de los compañeros de referencia, se ha hallado una importante barrera o limitación. Así, más de la mitad de los participantes señalan que el alumnado de las Aulas Abiertas Especializadas no siempre participa en las actividades desarrolladas en el Aula Ordinaria de Referencia, mientras que menos de la mitad señala realizar actividades grupales con ellos dentro de las clases regulares.

Igualmente, este estudio permite reconocer una sustancial barrera en la participación del alumnado de Aulas Abiertas Especializadas, junto a sus compañeros y compañeras de las Aulas de Referencia, en las actividades que se realizan conjuntamente para todo el centro educativo (festivales, salidas al entorno o excursiones), lo que pone de relieve el desarrollo de organizaciones de centro poco proclives hacia la inclusión de todo el alumnado y, por tanto, la necesidad de reflexionar sobre las mismas para su cambio y mejora. En este sentido, los discentes de las Aulas de Referencia expresan su deseo de que sus compañeros de las Aulas Abiertas Especializadas participen con ellos en muchas más excursiones o festividades, reconociendo que esta es, actualmente, bastante limitada.



En cuanto al grado de relación entre el alumnado de las Aulas de Referencia y de las Aulas Abiertas, en el estudio se han obtenido resultados contradictorios. En esta línea, menos de la mitad del alumnado de las aulas regulares corrobora sí relacionarse con los estudiantes de las Aula Abiertas Especializadas cuando estos acuden al Aula de Referencia. Además, más de un tercio de los compañeros de las aulas ordinarias señala no tener amigos escolarizados dentro de las Aulas Abiertas Especializadas. A pesar de estos resultados, se han hallado aspectos favorables en la dimensión relacional. En este sentido, casi el total de los estudiantes de las Aulas de Referencia afirman ayudar a los compañeros de las Aulas Abiertas Especializadas en el caso de que lo necesiten. La mayoría de estos alumnos corroboran llevarse bien con los compañeros de las Aulas Abiertas. Por ello, resulta extraño que no se produzcan más vínculos amistosos entre el alumnado, hecho que habrá que seguir estudiando para conocer cuáles son sus causas.

En cuanto a las actitudes del profesorado hacia la acogida del alumnado de las Aulas Abiertas Especializadas en las Aulas de Referencia, los estudiantes de las aulas ordinarias expresan que los docentes reciben con alegría y entusiasmo a sus compañeros con (dis)capacidad. La gran mayoría pone de manifiesto que los profesores enseñan a aprender a los compañeros de las Aula Abierta cuando están presentes en la clase ordinaria, brindándoles una atención especial y muy recurrente. Sin embargo, como aspecto no tan positivo, resalta que un alto porcentaje del alumnado de referencia afirma que los docentes del aula ordinaria no siempre les enseñan cómo deben trabajar con los compañeros de las Aulas Abiertas Especializadas, sino que lo hacen como ellos estiman oportuno y como mejor saben, lo que supone serias dificultades para la interacción con el alumnado con mayores dificultades para el aprendizaje y para la comunicación.

Resulta imprescindible llevar a cabo procesos de formación con el alumnado de las aulas de referencia para que estos sepan cómo interactuar y relacionarse con los discentes que presentan necesidades educativas especializadas graves y permanentes, evitando situaciones de frustración, inseguridad o conflicto a la hora de trabajar junto a ellos. Sería necesario dar a conocer, a los compañeros de las aulas regulares, cuáles son los Sistemas Alternativos o Aumentativos de Comunicación (SAAC) que utilizan los estudiantes de las Aulas Abiertas Especializadas y cómo estos se emplean, a fin de generar un uso universal que asegure una comunicación funcional y espontánea entre todo el alumnado. También, se estima idónea la realización de talleres o programas formativos con los discentes de las aulas ordinarias para explicarles cuáles son las características que presentan sus compañeros de las aulas especializadas y, de esta forma, normalizar la realidad existente.

Haciendo mención a las conclusiones del sexto y último objetivo específico, cabe resaltar que el alumnado escolarizado en las Aulas Abiertas Especializadas presenta importantes barreras para socializar y relacionarse, fuera de las aulas y en tiempos no estructurados, junto al resto de iguales del centro ordinario. Concretamente, hemos obtenido datos que evidencian bastantes limitaciones para que todo el alumnado comparta tiempos y espacios durante los periodos de recreo. Así, se

pone de manifiesto que, cuando se desarrollan programas específicos de centro para fomentar la interacción de todo el alumnado durante los recreos (como el llamado “Programa de Patios Inclusivos”), aumenta la participación del alumnado de las Aulas Abiertas junto al resto de iguales.

Es evidente la necesidad de tomar decisiones en los centros educativos que cuentan con la medida específica de las Aulas Abiertas Especializadas para mejorar la socialización del alumnado con (dis)capacidad, junto al resto de estudiantes del centro ordinario, durante los periodos de recreo. De esta forma, se estima idóneo plantear programas específicos destinados a fomentar la interacción de todo el alumnado fuera de las aulas y en aquellos tiempos que suelen ser poco estructurados. Los recreos pueden convertirse en un lugar de exclusión de aquellos estudiantes con mayores dificultades motrices, cognitivas, sensoriales o emocionales, ya que los niños y jóvenes, generalmente, suelen relacionarse con aquellos compañeros que presentan mayores semejanzas en sus capacidades o intereses.

Siguiendo con las limitaciones en la socialización fuera de las aulas, resaltamos las limitaciones halladas en la asistencia del alumnado de las Aulas Abiertas Especializadas a las fiestas de cumpleaños de sus iguales de las aulas convencionales. Así, estos alumnos muestran su deseo de ir a las fiestas de cumpleaños de sus compañeros del aula regular. Además, llama la atención que los motivos dados por los compañeros de las Aulas de Referencia por los que no invitan a los niños del Aulas Abiertas a sus cumpleaños son dos. El primer motivo que exponen es que sus padres no conocen a los progenitores de los compañeros de las aulas abiertas, por lo que no tienen confianza con ellos para invitarlos; y el segundo motivo, es que no invitan a los compañeros de las aulas abiertas porque no los consideran como sus amigos (sino como compañeros o conocidos).

Por tanto, las escuelas e institutos que implantan la medida de las Aulas Abiertas Especializadas de la Región de Murcia enfrentan el importante reto de desarrollar intervenciones específicas dirigidas a mejorar la socialización entre todo el alumnado, y también la aparición de mayores vínculos amistosos entre ellos. Se concluye que sin estas premisas no es posible hablar de una verdadera inclusión social y educativa de los niños y jóvenes en situación de (dis)capacidad. Además, se considera necesaria la búsqueda de estrategias y cauces (por ejemplo, las Escuelas de Padres) que garanticen una mayor relación entre todas las familias del alumnado, lo que acrecentará el sentimiento de comunidad y una mayor interacción entre todos sus miembros.

Haciendo mención a las diferencias existentes entre las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, concluimos que las mayores disonancias se han hallado en las valoraciones del alumnado de las Aulas ordinarias de Referencia, siendo mínimas las diferencias entre las opiniones de los discentes de las Aulas Abiertas. Específicamente, sus valoraciones indican niveles más elevados de participación y relación con los compañeros de las Aulas Abiertas dentro de las Aulas ordinarias de Referencia de Educación Primaria y durante los tiempos de recreo en dicha etapa. Igualmente, se han hallado mejores valoraciones hacia las actuaciones del profesorado de referencia de primaria a la hora de acoger y asistir al alumnado de



las aulas abiertas en las clases convencionales. En cuanto al alumnado de secundaria, se ha corroborado, de manera significativa, un mayor grado de asistencia del alumnado de aulas abiertas a las fiestas de cumpleaños de sus compañeros y compañeras, lo que refleja una mejor socialización entre estos fuera del centro educativo que en la etapa de primaria.

Seguidamente, haciendo alusión a la diferencias halladas entre los centros de titularidad pública y de titularidad concertada, que desarrollan la medida específica de las Aulas Abiertas, se han obtenido disonancias en las valoraciones procedentes del alumnado de las Aulas ordinarias de Referencia. Además, generalmente, estas diferencias son a favor de los centros concertados. Así, las valoraciones del alumnado de las Aulas de Referencia, señalan mejores niveles de participación y de relación de los estudiantes de las Aulas Abiertas en las aulas ordinarias y durante los recreos en dichos centros. Igualmente, se ha obtenido una mejor valoración hacia los docentes de referencia de centros concertados en el ítem que alude a que estos enseñan a cómo trabajar con los compañeros del aula abierta.

Para finalizar, cabe resaltar que la medida específica de atención a la diversidad de las Aulas Abiertas Especializadas no se considera una medida inclusiva al presentar, como ha quedado demostrado con los hallazgos del presente estudio, sustanciales barreras para cumplir con los principios fundamentales de presencia, participación y aprendizaje dentro de las aulas ordinarias de referencia. Se entiende que esta medida supone beneficios con respecto a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros de educación especial, siendo una de sus principales ventajas las oportunidades de interacción junto al resto de iguales sin una situación de (dis)capacidad. No obstante, se concluye que esta medida específica se está desarrollando mediante una organización de centro y de aula que no se fundamenta en los principios básicos del paradigma inclusivo, llevándose a cabo una enseñanza diferenciada y paralela a la ordinaria, dentro de los propios centros regulares, para el alumnado con necesidades educativas especiales que requiere de apoyos extensos y generalizados y de adaptaciones curriculares muy significativas en la mayoría de las áreas del currículo.

Por tanto, se estima fundamental llevar a cabo procesos de reflexión y realizar profundas modificaciones en la organización y funcionamiento de esta medida específica con el objetivo de avanzar hacia un modelo de escuela verdaderamente equitativo, inclusivo y de calidad para todos, abandonando, así, aquellas prácticas educativas que continúan ancladas en el modelo del déficit. De hecho, existen varios grupos sociales e instituciones formadas por profesionales, familias y por personas con (dis)capacidad, que están defendiendo la necesidad de reducir, e incluso acabar, con la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (y con mayores afectaciones) en centros de educación especial, o en aulas y unidades especializadas dentro de los centros ordinarios. Se entiende que esta defensa sí es congruente con el movimiento de la educación inclusiva pero que, para su verdadero cumplimiento, se precisa de un profesorado bien formado (sobre todo de aquellos docentes no especialistas en atención a la diversidad) y de una suficiente disposición

de recursos materiales y personales, lo que requiere del convencimiento y del esfuerzo de todos los miembros de la comunidad.

En este sentido, en el proyecto español para la nueva Ley de Educación (LOMLOE, 2020), se pone en duda la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, que requieren de apoyos extensos y generalizados, en centros especiales o en aulas especializadas dentro de centros ordinarios. Sin embargo, a pesar de mostrar su intención de suprimir los centros de educación especial y las unidades especializadas para el año 2030, llama la atención que en este proyecto no se incorporan, hasta el momento, medidas concretas y distintas a las actuales que vayan a favor de una mayor inclusión. Por tanto, como conclusión de este trabajo, se aboga por la creación y publicación de normativas que contemplen, de forma clara y concisa, un compromiso real por cumplir con el derecho de una educación inclusiva e igualitaria para todos y todas.

Por último, concluimos que la voz del alumnado ha sido la herramienta extraordinaria, válida y fiable para conocer, fehacientemente, cuál la realidad existente en el interior de las Aulas Abiertas Especializadas de la Región de Murcia y para analizar el nivel de inclusión que se está produciendo. Se estima que escuchar a los discentes escolarizados en estas aulas, así como a sus compañeros de las aulas ordinarias de referencia, ha sido un proceso apasionante a la vez que complicado. No obstante, haber hecho partícipe a los estudiantes en esta investigación, brinda a este trabajo una importancia sustancial, pues las propuestas de mejora de las Aulas Abiertas Especializadas se fundamentan en las opiniones, perspectivas y demandas de sus verdaderos protagonistas, y no desde miradas alejadas o externas a lo que realmente sucede en el interior de las aulas y de los centros educativos.

No queremos terminar este estudio sin indicar cuáles son las limitaciones que subyacen en el mismo y, en relación a ello, algunas propuestas de futuro. La primera limitación se relaciona con que esta investigación es que solo ha considerado las opiniones y perspectivas de uno de los colectivos involucrados en el desarrollo y el funcionamiento de las Aulas Abiertas Especializadas: el alumnado de las mismas y sus compañeros y compañeras de las Aulas de Referencia. Como propuesta de futuro, se cree conveniente recoger y analizar las voces y puntos de vista de otros agentes educativos involucrados en la medida específica, como son: las familias, el profesorado, otros profesionales educativos, los responsables de la Administración Pública y otros agentes sociales interesados. De esta forma, la incorporación y escucha de sus voces, permitirá un contraste exhaustivo y pragmático desde diversas perspectivas, llegando a establecer conclusiones más complejas a través de una mirada compartida, holística y generalizada.

La siguiente limitación de esta investigación se vincula con que la medida específica de atención a la diversidad analizada se desarrolla en un contexto regional y localizado, por lo que este estudio responde, exclusivamente, a la realidad educativa que se produce en las Aulas Abiertas Especializadas de centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Por consiguiente, los hallazgos obtenidos no pueden extrapolarse, o generalizarse, a otros entornos educativos que desarrollen medidas extraordinarias similares a las Aulas Abiertas Especializadas, ya



que estos deben entenderse bajo unas condiciones y peculiaridades propias del ámbito en el que se ubican. Para investigaciones futuras, estimamos conveniente realizar un análisis de la inclusión del alumnado escolarizado en aulas o unidades especiales en centros ordinarios de otros territorios nacionales e, inclusive, de contextos internacionales. De este modo, podríamos establecer semejanzas y diferencias en el desarrollo de este tipo de medidas, detectar posibles barreras y buenas prácticas y, con ello, diseñar propuestas de cambio y de mejora que vayan destinadas a una mayor inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales graves y permanentes en los entornos educativos normalizados.

Otra limitación del estudio es que solamente han sido dos los centros educativos que han participado en la fase cualitativa de esta investigación. Esto se debe a la grave situación de pandemia y crisis sanitaria provocada por el virus Covid-19, lo que ha imposibilitado y dificultado el acceso a más centros que desarrollan esta medida específica de atención a la diversidad. En relación a lo anterior, como perspectiva de futuro, estimamos necesario realizar técnicas cualitativas en un mayor número de colegios e institutos con Aulas Abiertas Especializadas, con el objetivo de profundizar, con mayor intensidad, en los datos cuantitativos obtenidos en la primera fase del estudio.

Por último, resaltamos la limitación que ha supuesto haber escuchado las voces del alumnado de las Aulas Abiertas Especializadas a través de técnicas cualitativas no compartidas junto al resto de sus compañeros de sus Aulas de Referencia. Nuevamente, este fenómeno ha venido suscitado por la pandemia mundial del Covid-19. En el presente curso lectivo, y siguiendo los protocolos de seguridad en los centros educativos de la Región de Murcia, los estudiantes de las Aulas Abiertas Especializadas y los de las Aulas de Referencia, han permanecido en los llamados “grupos burbuja”, sin la posibilidad de interacción y participación conjunta, a fin de evitar posibles contagios dentro del entorno educativo. Por ello, aunque la información obtenida con las técnicas cualitativas aplicadas en este estudio sea válida, y haya permitido responder a los objetivos planteados en esta Tesis Doctoral, para próximas investigaciones, creemos fundamental llevar a cabo técnicas cualitativas comunes e inclusivas. Esto permitiría recoger, de manera conjunta y participativa, las voces de todo el alumnado sobre la inclusión de los estudiantes destinatarios de las Aulas Abiertas Especializadas.

6.2. CONCLUSIONS

This section establishes the most relevant conclusions that have been reached with the completion of this research, as well as the limitations of the study developed.

Regarding the first specific objective, it should be noted that the number of new Specialized Open Classrooms in the Murcia Region is increasing annually in a significant and exponential way. This fact shows that the guidance services that dictate the schooling of students, with the consent of the parents of children in a situation of (dis)ability, are increasingly opting for this educational modality for the schooling of

students who present serious and permanent special educational needs that require extensive and widespread supports.

Therefore, the specific measure of Open Classrooms is allowing students with serious and permanent special educational needs, who have frequently been enrolled in special education centers, to learn inside ordinary centers, sharing some times and spaces with peers in ordinary classrooms in a normalized environment. However, despite the fact that this type of schooling implies progress in the inclusion of these students, their placement in the regular center is carried out in a segregated way in a "special" classroom together with other "special" classmates, receiving special attention individual by specialist teachers in attention to diversity and separated, for the longest time of the school day, from the rest of the peers of the educational center.

In this way, we conclude that with this specific measure of attention to diversity, what we define as "paradigmatic inclusion" is produced, since the target students are placed in regular educational centers but, in turn, are excluded from the ordinary classrooms, producing clearly a situation of inequality and educational exclusion with respect to other learners without (dis)ability. Therefore, considering that the Open Classroom measure supposes advantages with respect to schooling in special education centers, we consider that this is not a totally inclusive measure - rather as a measure of "pseudo-inclusion"-, as it does not ensure the essential principles of presence, participation and success of its students within ordinary classrooms together with the rest of the ordinary peers during the greatest number of hours of the school day.

In addition, we highlight the existence of barriers in the provision of the number of Specialized Open Classrooms in the different educational stages, with many more classrooms available in the initial stages of Infant and Primary Education than in the Secondary Education. In this way, the lack of specialized classrooms in Secondary Education is producing a problem or limitation in the school transition process of those target students who, due to their chronological age and evolutionary characteristics, should progress and be schooled in a center that imparts the teachings of said educational stage.

In this way, some students who are enrolled in the Open Classrooms of the primary stage, and who have achieved a situation of "pseudo-inclusion" in ordinary educational centers, do not always have the possibility of being schooled in a center of Secondary Education that has a specialized classroom, which would be essential to continue with the interaction and relationship with the rest of their peers and companions in regular classrooms. Faced with this situation, two phenomena of educational disadvantage may occur: either, these students are kept in their open primary classroom (with children of very different ages and characteristics and not in accordance with their evolutionary situation) or, even, they are schooled in segregated Special Education centers to study Compulsory Basic Education, which we understand as a great setback in progress towards their educational and social inclusion.

In addition, it should be noted that the distribution of this educational measure of attention to diversity is not homogeneous and equitable for all the localities of the Autonomous Community of the Region of Murcia, being the Comarcas of Altiplano and Río Mula the most disadvantaged, especially, in the Secondary Education stage. Therefore, the Educational Administration is urged to focus attention on these geographical areas, in order to make an equitable distribution of the available



Specialized Open Classrooms and thus move towards a fairer education for all students, regardless of your place of residence.

Maintaining the attention in the Secondary Education stage, it highlights that most of the centers that develop the Specialized Open Classroom measure are under concerted ownership. In relation, we believe it is necessary to increase the commitment, on the part of publicly owned centers, with the aim of increasing the provision of this specific measure in public educational contexts and to which all students can have access.

Mentioning the conclusions of the second specific objective, it should be noted that in the educational modality of the Specialized Open Classrooms, students are enrolled who, according to the criteria established in the current legislation, should not be recipients of the same. Especially, allusion is made to students in a situation of medium or light intellectual (dis)capacity and without other associated pathology, these being the groups that, without being contemplated in the regulations of the Region of Murcia, are frequently located within the Specialized Open Classrooms and not in the educational modality within the ordinary classroom.

In this way, it is concluded that inadequate schooling processes are being carried out for some students with special educational needs associated with a medium or mild (dis)ability and that, therefore, they should be enrolled in the educational modality regular full-time with the rest of his teammates and peers (which is estimated as a substantial limitation on the right to the inclusion of these studies). Consequently, the Specialized Open Classrooms are acting as an “escape route” for some students who have difficulties to follow the course of regular classes but who, with an adequate educational approach, with the development of Universal Learning Designs, and with the sufficient disposition of personal and material resources, they could progress in the ordinary classroom along with the rest of their peers.

With the objective of moving towards a more inclusive school model, a deep reflection is required, on the part of those responsible for education and the Educational and Psychopedagogical Guidance Services, to guarantee compliance with the normative criteria that are in force for the schooling of students in the Autonomous Community of the Region of Murcia. In this way, the placement in an inappropriate educational modality (as is the case of students with medium or light (dis)ability who are schooled in Specialized Open Classrooms) and the diversion towards educational pathways parallel to the ordinary and that are causes of exclusion, inequity and educational inequality.

Referring to the conclusions of the third specific objective of this research, it stands out that the students enrolled in specialized open classrooms, both in Primary and Secondary Education, positively value their specialized classroom and also their classmates and teachers who are part of it. This highlights the good climate that exists inside the Specialized Open Classrooms, which favors the emergence of fundamental values of cooperation, trust, respect and companionship. In addition, it is concluded that the appearance of conflicts among the students of the Open Classrooms is almost non-existent, with very few allusions that make mention of their existence.

Likewise, the opinions of the students of the specialized classrooms are very favorable towards the dynamics and pedagogical activities that take place inside the Open Classrooms, such as outings to the environment, workshops and assemblies. The students of the Specialized Open Classrooms show their desire to

carry out more workshops and more outings to the environment, as they corroborate that in this type of activities very significant learning takes place for them (improvement of autonomy, acquisition of communication skills, learning of basic skills for socialization, etc.). In the same way, optimal evaluations have been found towards the use of manipulative, multisensory materials and new technologies within the specialized classroom, the latter being highlighted by the Secondary Education student, who prefers the use of ICT.

Regarding the conclusions of the fourth specific objective, it should be noted that the majority of the students of the Specialized Open Classrooms attend their regular Reference Classroom. The percentage of students of Open Classroom who do not attend the ordinary class being very low. However, the extent of the Specialized Open Classrooms not guarantee the inclusion of all its students to failure to comply, reliably, with the essential principles of participation, presence and learning in regular classrooms.

In the same vein, it has been found that the curricular areas that most students attend the Specialized Classrooms are those that are recommended by law: Music, Plastic Education, Physical Education and Religion or Alternative. However, it has also been detected, although in a much lower number, some cases of students of Open Classroom who attend, with their peers of Reference Classroom, other subjects not established in the legislation, such as: Foreign Language, Mathematics and Spanish Language and Literature.

Consequently, the great variety of existing organizational structures in educational centers that develop the specific measure of Specialized Open Classrooms is highlighted. In this way, it is concluded that there are minimal educational centers in the Region of Murcia that develop flexible teaching according to the individual needs and motivations of the students enrolled in open classrooms and that allow them to attend, within the regular classroom, those subjects more appropriate and motivating for them, which is considered a positive aspect for comprehensive learning. It is determined that there are much more abundant schools with Specialized Open Classrooms that establish a rigid and excessively structured pedagogical design, exhaustively complying with the minimum criteria established in the pertinent regulations.

Likewise, the results obtained allow us to conclude that, despite the fact that the attendance of the students from the Specialized Open Classrooms to their Reference Classrooms is high; the participation of these students within them presents important limitations. Some students in the Open Classrooms verify that they do not participate in the various subjects they share with their classmates in the ordinary classroom, being the subjects of Religion and English in which there are lower levels of participation of students with serious and permanent special educational needs.

Finally, it should be noted that, even though significant barriers have been detected in the participation of students enrolled in the Specialized Open Classrooms within their reference classrooms, they show great satisfaction in attending them. Likewise, the schoolchildren in the open classrooms corroborate their pleasure in being with their classmates and with the teachers who make up the ordinary classroom. Hence, the great challenge faced by educational centers that have Specialized Open Classrooms to fulfill the desire expressed by their students, progressing towards an organizational structure of the center that guarantees greater attendance within the



reference classrooms and, most importantly, which ensures the participation of all students, regardless of their condition, in each of the dynamics or activities carried out.

Continuing with the conclusions of the fifth specific objective, it should be noted that the majority of the students in the Reference Classrooms like to share time and leanings with their colleagues in the Specialized Open Classrooms, indicating that interaction with them makes them respectful of all people. In fact, such is their liking, that the companions of the ordinary classrooms demand a greater presence of the students of the open classroom within the conventional classroom. In addition, there are very few data found that allude to dissatisfaction, on the part of the students of the regular classrooms, towards the presence of the companions of the specialized classrooms within their class, being these linked, essentially, with some conflict between the students of little relevance. In this way, the good climate in ordinary classrooms is ratified when the students of the Open Classrooms are present with the rest of their classmates.

Regarding the degree of participation of the students of the Specialized Open Classrooms when they attend ordinary classes, according to the opinion of the peers of reference, an important barrier or limitation has been found. Thus, more than half of the participants indicate that the students of the Specialized Open Classrooms do not always participate in the activities developed in the Ordinary Reference Classroom, while less than half indicate that they carry out group activities with them within the regular classes.

Likewise, this study allows to recognize a substantial barrier in the participation of the students of Specialized Open Classrooms, together with their classmates from the Reference Classrooms, in the activities that are carried out jointly for the entire educational center (festivals, outings to the environment or excursions), which highlights the development of center organizations not very inclined towards the inclusion of all students and, therefore, the need to reflect on them for their change and improvement. In this sense, the students of the Reference Classrooms express their desire that their colleagues from the Specialized Open Classrooms participate with them in many more excursions or festivities, recognizing that this is currently quite limited.

Regarding the degree of relationship between the students of the Reference Classrooms and the Open Classrooms, the study has obtained contradictory results. Along these lines, less than half of the students in the regular classrooms confirm that they relate to the students in the Specialized Open Classrooms when they go to the Reference Classroom. In addition, more than a third of their classmates in ordinary classrooms state that they do not have school friends within the Specialized Open Classrooms. Despite these results, favorable aspects have been found in the relational dimension. In this sense, almost all the students in the Reference Classrooms claim to help their colleagues in the Specialized Open Classrooms if they need it. Most of these students confirm that they get along well with their classmates in the Open Classrooms. For this reason, it is strange that there are no more friendly links between students, a fact that will have to continue studying to find out what their causes are.

Regarding the attitudes of the teaching staff towards the reception of the students of the Specialized Open Classrooms in the Reference Classrooms, the students of the ordinary classrooms express that the teachers receive their peers with (dis)ability with joy and enthusiasm. The vast majority show that teachers teach their classmates in the Open Classroom to learn when they are present in ordinary class, giving them special and very recurrent attention. However, as a not so positive aspect, it stands out that a high percentage of the reference students affirm that ordinary classroom teachers do not always teach them how to work with their colleagues in Specialized Open Classrooms, but rather do it as they deem appropriate and as you know best, which implies serious difficulties for interaction with students with greater learning and communication difficulties.

It is essential to carry out training processes with the students of the reference classrooms so that they know how to interact and relate to the students who have serious and permanent specialized educational needs, avoiding situations of frustration, insecurity or conflict when working together to them. It would be necessary to make known, to the companions of the regular classrooms, which are the Alternative or Augmentative Communication Systems (AACs) used by the students of the Specialized Open Classrooms and how they are used, in order to generate a universal use that ensures a functional and spontaneous communication between all the students. Also, it is considered ideal to carry out workshops or training programs with students in ordinary classrooms to explain to them what are the characteristics that their colleagues in specialized classrooms present and, in this way, normalize the existing reality.

Referring to the conclusions of the sixth and last specific objective, it should be noted that the students enrolled in the Specialized Open Classrooms present important barriers to socialize and relate, outside the classrooms and in unstructured times, along with the rest of the ordinary center. Specifically, we have obtained data that show enough limitations for all students to share times and spaces during recess periods. Thus, it is shown that, when specific center programs are developed to encourage the interaction of all students during recesses (such as the so-called "Inclusive Recess Program"), the participation of students in Open Classrooms increases along with the rest of equals.

It is evident the need to make decisions in educational centers that have the specific measure of Specialized Open Classrooms to improve the socialization of students with (dis) ability, along with the rest of the ordinary center students, during recess periods. In this way, it is considered suitable to propose specific programs designed to encourage the interaction of all students outside the classrooms and in those times that tend to be poorly structured. Recesses can become a place of exclusion for those students with greater motor, cognitive, sensory or emotional difficulties, since children and young people generally tend to interact with those classmates who present greater similarities in their abilities or interests.



Continuing with the limitations in socialization outside the classrooms, we highlight the limitations found in the attendance of the students of the Specialized Open Classrooms to the birthday parties of their peers in the conventional classrooms. Thus, these students show their desire to go to the birthday parties of their classmates in the regular classroom. In addition, it is striking that the reasons given by the classmates of the Reference Classrooms for not inviting the children of the Open Classrooms to their birthdays are two. The first reason they state is that their parents do not know the parents of their classmates in the open classrooms, so they do not trust them to invite them; and the second reason is that they do not invite their classmates from open classrooms because they do not consider them as their friends (but as colleagues or acquaintances).

Therefore, schools and institutes that implement the Specialized Open Classrooms measure in the Region of Murcia face the important challenge of developing specific interventions aimed at improving socialization among all students, and also the emergence of greater friendly ties between them. It is concluded that without these premises it is not possible to speak of a true social and educational inclusion of children and young people in situations of (dis) ability. In addition, it is considered necessary to search for strategies and channels (for example, the Parents' Schools) that guarantee a greater relationship between all the families of the students, which will increase the feeling of community and a greater interaction between all its members.

Mentioning the differences between the stages of Primary Education and Secondary Education, we conclude that the greatest dissonances have been found in the evaluations of the students of the Ordinary Reference Classrooms, the differences between the opinions of the students of the Open Classrooms being minimal. Specifically, their evaluations indicate higher levels of participation and relationship with classmates in the Open Classrooms within the ordinary Reference Classrooms of Primary Education and during recess times at that stage. Likewise, better evaluations have been found towards the actions of primary school teachers when it comes to welcoming and assisting students in open classrooms in conventional classes. Regarding secondary school students, it has been corroborated, in a significant way, a higher degree of attendance of students from open classrooms to the birthday parties of their classmates, which reflects a better socialization among them outside the educational center than in the primary stage.

Next, referring to the differences found between the publicly-owned and concerted-owned centers, which develop the specific measure of Open Classrooms, dissonances have been obtained in the evaluations from the students of the Ordinary Reference Classrooms. In addition, generally, these differences are in favor of the subsidized centers. Thus, the evaluations of the students of the Reference Classrooms indicate better levels of participation and relationship of the students of the Open Classrooms in the ordinary classrooms and during recesses in said centers. Likewise, a better assessment has been obtained towards reference teachers from subsidized schools in the item that refers to the fact that they teach how to work with colleagues in the open classroom.

Finally, it should be noted that the specific measure of attention to the diversity of the Specialized Open Classrooms is not considered an inclusive measure as it presents, as has been demonstrated with the findings of this study, substantial barriers to comply with the fundamental principles of presence, participation and learning within ordinary classrooms of reference. It is understood that this measure entails benefits with respect to the schooling of students with special educational needs in special education centers, one of its main advantages being opportunities for interaction with other peers without a situation of (dis)ability. However, it is concluded that this specific measure is being developed through a center and classroom organization that is not based on the basic principles of the inclusive paradigm, carrying out a differentiated and parallel teaching to the ordinary, within the regular centers themselves, for students with special educational needs who require extensive and generalized supports and very significant curricular adaptations in most areas of the curriculum.

Therefore, it is considered essential to carry out reflection processes and make profound modifications in the organization and operation of this specific measure in order to advance towards a truly equitable, inclusive and quality school model for all, thus abandoning those educational practices that continue to be anchored in the deficit model. In fact, there are several social groups and institutions made up of professionals, families and people with (dis) ability, who are defending the need to reduce, and even end, the schooling of students with special educational needs (and those with greater impacts) in special education centers, or in classrooms and specialized units within ordinary centers. It is understood that this defense is congruent with the inclusive education movement but that, for its true fulfillment, a well-trained teaching staff (especially those teachers who are not specialists in attention to diversity) and a sufficient willingness to material and personal resources, which requires the conviction and effort of all members of the community.

In this sense, in the Spanish project for the new Education Law (LOMLOE, 2020), the schooling of students with special educational needs, who require extensive and generalized support, in special centers or in specialized classrooms within ordinary centers. However, despite showing its intention to abolish special education centers and specialized units by 2030, it is striking that this project does not incorporate, so far, concrete measures different from the current ones that will for greater inclusion. Therefore, as a conclusion of this work, it is advocated for the creation and publication of regulations that contemplate, in a clear and concise way, a real commitment to comply with the right to an inclusive and equal education for all.

Finally, we conclude that the voice of the students has been the extraordinary, valid and reliable tool to know, reliably, what the existing reality inside the Specialized Open Classrooms of the Region of Murcia and to analyze the level of inclusion that is being producing. It is estimated that listening to the students enrolled in these classrooms, as well as their peers in the ordinary classrooms of reference, has been an exciting and complicated process. However, having made the students participate in this research, gives this work a substantial importance, since the proposals for improvement of the Specialized Open Classrooms are based on the opinions,



perspectives and demands of their true protagonists, and not from distant points of view or external to what really happens inside classrooms and educational centers.

We do not want to end this study without indicating what are the limitations of this research and some proposals of future. The first limitation is related to the fact that this research is that it has only considered the opinions and perspectives of one of the groups involved in the development and operation of the Specialized Open Classrooms: the students of the same and their peers and companions of the Classrooms of Reference. As a proposal for the future, it is considered convenient to collect and analyze the voices and points of view of other educational agents involved in the specific measure, such as: families, teachers, other educational professionals, those responsible for the Public Administration and other social agents interested. In this way, the incorporation and listening of their voices will allow an exhaustive and pragmatic contrast from different perspectives, reaching more complex conclusions through a shared, holistic and generalized view.

The next limitation of this research is related to the fact that the specific measure of attention to diversity analyzed is developed in a regional and localized context, so this study responds exclusively to the educational reality that occurs in the Specialized Open Classrooms of Ordinary centers of the Autonomous Community of the Region of Murcia. Consequently, the findings obtained cannot be extrapolated, or generalized, to other educational environments that develop extraordinary measures similar to the Specialized Open Classrooms, since these must be understood under conditions and peculiarities of the field in which they are located. For future research, we consider it convenient to carry out an analysis of the inclusion of students enrolled in classrooms or special units in ordinary centers in other national territories and, even, in international contexts. In this way, we could establish similarities and differences in the development of these types of measures detect possible barriers and good practices and, with this, design proposals for change and improvement that are aimed at a greater inclusion of students with serious special educational needs and permanent in standard educational settings.

Another limitation of the study is that only two educational centers have participated in the qualitative phase of this research. This is due to the serious pandemic and health crisis caused by the Covid-19 virus, which has made it impossible and difficult to access more centers that develop this specific measure of attention to diversity. In relation to the above, as a future perspective, we consider it necessary to carry out qualitative techniques in a greater number of schools and institutes with Specialized Open Classrooms, in order to deepen, with greater intensity, the quantitative data obtained in the first phase of the study.

Finally, we highlight the limitation of having heard the voices of the students of the Specialized Open Classrooms through qualitative techniques not shared with the rest of their classmates in their Reference Classrooms. Again, this phenomenon has been triggered by the global Covid-19 pandemic. In this school year, and following the security protocols in the educational centers of the Region of Murcia, the students of the Specialized Open Classrooms and those of the Reference Classrooms, have remained in the so-called “bubble groups”, without the possibility of interaction and joint

participation, in order to avoid possible contagions within the educational environment. Therefore, although the information obtained with the qualitative techniques applied in this study is valid, and has allowed us to respond to the objectives set out in this Doctoral Thesis, for future research, we believe it is essential to carry out common and inclusive qualitative techniques. This would make it possible to collect, in a joint and participatory way, the voices of all the students on the inclusion of the target students of the Specialized Open Classrooms.



REFERENCIAS



- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K. y Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voice. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.964580>
- Agarwal, N., Moya, E. M., Yasui, N. Y., y Seymour, C. (2015). Participatory Action Research with College Students with Disabilities: Photovoice for an Inclusive Campus. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 243–250.
- Aguado, M. T., Gil, I., y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Aguilar, M. C. y Leiva, J. J. (2012). La participación de las familias en las escuelas TIC: Análisis y Reflexiones Educativas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 7-19.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (1999). Inclusion and exclusion in schools: listening to some hidden voices. En K. Ballard, (Ed.), *Inclusive education. International voices on disability and justice* (pp. 139-152). Falmer Press.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge
- Ainscow, M., Farrell P. y Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International journal of inclusive education*, 4(3), 211-229.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrel, P. y Frankham, J. (2003). Making sense of the development of inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 18(2), 227-242.
- Alba-Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Revista Padres y Maestros*, 374, 21-27.
- Alba-Pastor, C. A., Sánchez-Serrano, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives.

- Albarello, L. y Manzione, M. A. (2015). Infancia y Educación. *Espacios en Blanco Revista de Educación*, 25, 97-103.
- Alberta Education (2013). *Indicators of inclusive schools: Continuing the Conversation*. Alberta Education.
- Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2020). La inclusión del aula abierta en el centro educativo: una mirada desde la organización escolar. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Investigando los caminos hacia la inclusión* (en prensa). Octaedro.
- Alonso-Stuyck, P. y Aliaga, F. M. (2017). Demanda de autonomía en la relación entre los adolescentes y sus padres: normalización del conflicto. *Estudios sobre educación*, 33, 77-101. <https://doi.org/10.15581/004.33.77-101>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <http://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Antelm-Lanzat, A. M., Gil-López, A. y Cacheiro-González, M. L. (2015). Análisis del fracaso escolar desde la perspectiva del alumnado y su relación con el estilo de aprendizaje. *Educación y Educadores*, 18(3), 471-489.
- Arjona, Y. (2011). *Atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Estudio y propuestas para un cambio metodológico y organizativo inclusivo* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (1997). Integración, segregación, inclusión. En P. Arnaiz y R. De Haro (Eds.), *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 313-353). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-55.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 3(1), 25-44.
- Arnaiz, P. (2019a). *La Educación Inclusiva en el Siglo XXI. Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino el 28 de enero de 2019*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Arnaiz, P. (2019b). La Educación Inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 39-53.
- Arnaiz, P. (2021). (Mayo de 2021). Ponencia de presentación de resultados de Proyecto de Investigación. *Seminario del Proyecto "Medidas Específicas de Atención a la Diversidad: Evaluación de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia"*. Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. y Caballero, C. M. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 191-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (Coords.) (2020). *Aulas Abiertas a la Inclusión*. Dykinson.
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Arnaiz, P. y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *ENSAYOS*, 31(2), 41-56.
- Arnaiz, P. y Martínez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 74-90.
- Arnaiz, P. y Parrilla, M. A. (2019). Nota Editorial. *Revista Publicaciones*, 49(3), 7-17.
- Arnaiz, P., Caballero, C. M. y Porto, M. (2019). *Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia: Evolución y distribución*. Comunicación presentada en el XVI Congreso Internacional y XXXVI Jornadas de Universidad y Educación Inclusiva, Salamanca, España.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva *Profesorado*, 22(2), 29-49.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., y Caballero, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Arnaiz, P., Garrido C. F. y Soto, F. J. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas en la Región de Murcia. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coord.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 101-120). Dikynson.
- Arnaiz, P., Caballero, C. M., Escarbajal, A. y Porto, M. (2021a). Estudio cualitativo sobre las Aulas Abiertas Especializadas: aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. *Revista Prisma Social*, 33,137-161.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y De Haro, R. (2021b). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393(2), 37-67. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Arnot, M. y Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, Inequality and Pupil Consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325.

- Arró, M., Bel, M. C., Cuartero, M., Gutiérrez, M. D. y Peña, P. (2004). *El profesorado ante la escuela inclusiva*, Jornadas de Fomento de la Investigación. Universitat Jaume I.
- Arroyo-González, M. J. (2014). *Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante: un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social*. Aulas ALISO. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Estudios CREADE).
- Artiles, J. (2014). *Aulas de educación especial en centros de secundaria un estudio de casos múltiples* (Tesis Doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Artiles, J., Marchena, R. y Santana, R. (2016). Los recreos del alumnado con discapacidad en centros de educación secundaria. *Siglo Cero*, 47(2), 79-98.
- Artiles, J., Rodríguez, J. y Bolaños, G. (2018). El aula de Educación Especial como modalidad de atención educativa en centros ordinarios. *Mendive. Revista de Educación*, 16(4), 651-664.
- Avilés, J. M., Iruña, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "Bullying". *Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behavior. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429. <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550>
- Azorín, C. M. y Arnaiz, P. (2013). Una experiencia en innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9-30.
- Azorín, C. M., Arnaiz, P. y Maquilón, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Barker, J. y Weller, S. (2003). Is it fun? Developing children centred research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23(1/2), 33-58.
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 1(20), 13-31.
- Barton, L. (1988). The Politics of Special Educational Needs: An Introduction. En L. Barton (Ed.), *The Politics of Special Educational Needs*. Falmer Press.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 63-76.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de México.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28.



- Bellver, M., Díez, M., López, M. y Navarro, A. (2009). *La programación didáctica en un aula CyL: La experiencia del CEIP "El Parque" de la Cañada (Paterna)*. XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje. Valencia, del 25 al 27 de junio de 2009.
- Benítez, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Bergmark, U. y Kostenius, C. (2009). Listen to me when I have something to say': students' participation in research for sustainable school improvement. *Improving Schools*, 12(3), 249-260.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi A., J. C. Tedesco y C. Coll. (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bland, D. y Atweh, B. (2007). Students as researchers: engaging students' voices in PAR. *Educational Action Research*, 15(3), 337-349. <https://doi.org/10.1080/09650790701514259>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Graó.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y Maestros*, 361, 23-27.
- Booth, T. (1988). Challenging conceptions of integration. En L. Barton (Ed.), *The Politics of Special Educational Needs* (pp. 49-67). Falmer Press.
- Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? In C. Clark, A. Dyson y A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 79-89). Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Bragg, S. (2001). Taking a Joke: Learning from the Voices We Don't Want to Hear. *FORUM*, 43(2), 70-73. <http://doi.org/10.2304/forum.2001.43.2.9>
- Bravo, L. I. (2010). Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-20.
- Brophi, J. (2007). Principios de una enseñanza eficaz. En A. Bolívar y J. Domingo (Eds.), *Prácticas eficaces de enseñanza* (pp. 47-77). PPC.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa. Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 77-89.

- Byrne, B. y Lundy, L. (2020). Derechos y opiniones de los niños con discapacidad. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coord.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 73-100). Dikynson.
- Byrnes, L. J. (2011). Listening to the Voices of Students with Disabilities: What do Adolescents with Hearing Loss Think About Different Educational Settings? *Deafness & Education International*, 13(2), 49-68. <https://doi.org/10.1179/1557069X11Y.0000000003>
- Byrnes, L. J. y Rickards, F. W. (2011). Listening to the voices of students with disabilities: Can such voices inform practice? *Australasian Journal of Special Education*, 35(1), 25-34. <http://dx.doi.org/10.1375/ajse.35.1.25>
- Caballero, C. M. y Arnaiz, P. (2020). Participación del alumnado en situación de (dis)capacidad en procesos de investigación: una experiencia compartida. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coord.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 153-170). Dykinson.
- Caballero, C. M., Soto, F. J. y Garrido, C. F. (2020). Estudio sobre la escolarización del alumnado en la medida de las Aulas Abiertas Especializadas y necesidades educativas que presentan. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Investigando los caminos hacia la inclusión* (en prensa). Octaedro
- Caballo, M. B., Varela, L., Nájera, E. M. (2017). El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras. *OBETS, Revista de Ciencias Sociales*, 12(Extra. 1), 43-64. <http://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.11>
- Caetano, A. P., Freire, I. P. y Machado E. B. (2020). Student voice and participation in intercultural education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 57-73. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.458>
- Calitz, M. (2000). *Guidelines for the training content of teacher support teams*. Med Dissertation.
- Call-Cumming, M., Hauber-Özer, M., Byers, C. y Mancuso, G. P. (2019). The power of/in Photovoice. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(4), 1-15. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1492536>
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: Mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 75-88.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 1-22.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Cano, R. y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-27. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>



- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36.
- Carrasco, S., Narciso, L. y Bertrán, M. (2015). ¿Qué pueden hacer los centros públicos ante el abandono escolar prematuro? Explorando las medidas de apoyo al alumnado a través de dos estudios de caso en Cataluña en un contexto de crisis. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 76-92.
- Carrington, S., Bland, D. y Brady, K. (2010). Training Young People as Researchers to Investigate Engagement and Disengagement in the Middle. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 449-462. <https://doi.org/10.1080/13603110802504945>
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Author.
- Castro, A. y Manzanares, N. M. (2016). Los más pequeños toman la palabra: la Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941.
- Castillo-Escañero, J. D. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 264-275.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Red de Psicología Online.
- Ceballos, E. M., Correa, N. T., Correa, A. D., Rodríguez, J. A., Rodríguez, B. y Vega, A. (2012). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359, 554-579. <http://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-359-107>
- Ceballos, N. y Saiz, A. (2019). Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 328-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9157>
- Ceballos, N. y Saiz, A. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, 49(2), 151-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158>
- Ceballos, N. y Saiz, A. (2021). Metodologías cualitativas participativas en educación: Photovoice, viñetas y Ketso. *Psicoperspectivas*, 20(1), 1-14.
- Ceballos, N. y Susinos, T. (2014). La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente. Una mirada a través de los discursos de orientadores y asesores de formación. *Profesorado*, 18(2), 228-244.
- Ceballos, N. y Susinos, T. (2019). «Me gusta “la selva” porque es un sitio salvaje, donde me puedo esconder» el uso de la fotografía participativa en las geografías de la infancia. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 65(1), 43-67.
- Ceballos, N., Susinos, T. y García, M. (2018). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la

- escuela infantil (0-3 años). *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 117-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300117>
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L. y Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68(3), 23-39.
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- Chapman, J., Froumin, I. y Aspin, D. (2018). *Creating and managing the democratic school*. Routledge Library Editions.
- Christensen, L., Fraynt, R., Neece, C. y Baker, B. (2012). Bullying adolescents with intellectual disability. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/19315864.2011.637660>
- Cincera, J., Valesova, B., Krepelkova, S., Simonova, P. y Kroufek, R. (2019). Place-based education from three perspectives. *Environmental Education Research*, 25(10), 1510-1523.
- Clark, A. y Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. Jessica Kingsley Publishers .
- Clark, C., Dyson, A. y Millward, A. (Eds). (1998). *Theorising Special Education*. Routledge.
- Clark, C., Dyson, A. y Millward, A. (1999). Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 37-51.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81.
- Collins, J., Hess, M. E. y Lowery, C. L. (2019). Democratic Spaces: How Teachers Establish and Sustain Democracy and Education in Their Classrooms. *Democracy & Education*, 27(1), 1-12.
- Colmenero, M. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 108(2), 1-15.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Cortés, M. D. y Moriña, A. (2014). Luces y sombras en la Enseñanza Superior desde la perspectiva del alumnado con discapacidad en el área de Ciencias de la Salud. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 164-175.
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad*, 25(2), 73-99.
- Costa, P., Martínez, J. P., Ruíz, C. y Méndez, I. (2020). Análisis de la orientación académica y profesional en Educación Secundaria y su adaptación al



- alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 175-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.373701>
- Davies, P. M. (2011). Student Participation in School ICT Policy- Making: A Case of Students as Researchers. *Management in Education*, 25(2), 71-77. <https://doi.org/10.1177/0892020611399609>
- Davis, J. M. y Watson, N. (2001). Where Are the Children's Experiences? Analysing Social and Cultural Exclusion in 'Special' and 'Mainstream' Schools. *Disability & Society*, 16(5), 671-687. <https://doi.org/10.1080/09687590120070060>
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales de Cataluña.
- Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora, País Vasco.
- Decreto 138/2002, de 08 de octubre, por el que se ordena la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.
- Decreto 229/2011, por el que se regula la atención a la diversidad de alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación.
- De Haro, R. y Martínez, R. (2019). Elaboración y validación de un cuestionario para escuchar las voces de las familias del alumnado escolarizado en aulas abiertas especializadas. *Publicaciones*, 49(3), 119-148.
- De Haro, R., Martínez, R. y Maldonado, R. M. (2020). Las voces de las familias: la lucha incesante por la inclusión. En P. Arnaiz, y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 171-186). Dykinson.
- De Haro R., Arnaiz, P., Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2019). Escuchar las Voces del Alumnado para Construir la Inclusión y la Equidad Educativa: Diseño y Validación de un Cuestionario. *REMIE. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 258-292. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2019.4613>

- Department for Education of United Kingdom (2015). *Area guidelines for SEND and alternative provision*. Department for Education UK.
- De la Herrán, A., Paredes J. y Monsalve, D. (2017). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense De Educación, 28*(3), 913-928.
- De la Peña, L. (2017). La Inclusión de niños con discapacidad en los centros de educación inicial en el Ecuador. *Mamakuna, 5*, 20-27.
- Deliyore, M. R. (2018). Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 20*(31), 165-187. <https://doi.org/10.19053/01227238.8600>
- Desombre, C., Lamotte, M. y Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology, 39*(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de Revista Universum. *Revista General de Información y Documentación, 28*(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Díaz, L., Flórez, L., Lozada, V., Ordoñez, L. T. y Gómez, E. (2016). Procesos de inclusión escolar mediados por fisioterapia en niños de 0 a 16 años con discapacidad. *Revista Horizontes Pedagógicos, 18*(1)126-136.
- Díaz, S. M. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista Portuguesa de Pedagogía, 48*(1), 7-23. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-1_1
- Díez-Villoria, E. y Sánchez-Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta, 43*(2), 87-93.
- Doménech, A. y Moliner, O. (2012). Una mirada de las familias sobre los profesionales de la educación en el avance de la escuela inclusiva. *Edetania, 41*, 191-204.
- Doval, M. I., Martínez-Figueira, M. E. y Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación, 11*(3), 150-171.
- Down España (2010). *La Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad vista por sus Protagonistas*. Down España.
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2009). Calidad, inclusión y atención a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3*(2), 11-12.
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la Educación Inclusiva es Simple, pero su Puesta en Práctica es Compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(1), 11-13.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5*(2), 153-170.



- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E. y Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado español. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 468-483.
- Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Isees*, 8, 73-84.
- Dyson, A. (2000). Questioning, Understanding and supporting the Inclusive School. En H. Daniels y P. Garner (Eds.). *Inclusive Education* (pp. 85-100). Flamer Press.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Fernández-Blázquez, M. L. (2017). El contexto educativo: Hacia una educación más inclusiva como contexto para el desarrollo de todo el alumnado. En B. G. Bermejo y A. Brioso (Coord.), *Desarrollos diferentes* (pp. 201-215). Sanz y Torres, UNED.
- Echeita, G. y Simón, C. (Coords.) (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L. y Simón, C., (2019). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva*. Plena inclusión España.
- Echeita, G., Parrilla, M. A., y Carbonell, F. (2011). La educación especial a debate. *Revista RUEDES*, 1(1), 35-53.
- Echeita, G., Barrios, A., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2018). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>

- Echeita, G., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Enright, E. y O'Sullivan, M. (2012). Physical Education in All Sorts of Corners: Student Activists Transgressing Formal Physical Education Curricular Boundaries. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 255–267. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599856>
- Erickson, K. A. y Koppenhaver, D. A. (2019). Qualitative Research Methods and Students With Severe Disabilities. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.347>
- Escarbajal, A., Arnaiz, P. y Giménez, A. M. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443.
- Escarbajal, A., Corbalán, P. y Orteso, P. (2020). Análisis de la inclusión educativa en contextos vulnerables. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 361-382. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6776>
- Escarbajal, A., Izquierdo, T., y López, O. (2014). Análisis del bienestar psicológico en grupos en riesgo de exclusión. *Anales de Psicología*, 30(2), 541-548.
- Escobedo, P., Sales, A. y Traver, J. (2017). La voz del alumnado: su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XXI*, 20(2), 299-318. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.11940>
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Escudero, J. M. (2001). *Tiempo de calidad: ¿equidad o privilegio? Lección Inaugural del Curso Académico 2001-2002*. Universidad de Murcia.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.
- Escudero, J. M. y González, M. T. (2011). Alumnos en situación de riesgo escolar y programas de atención a la diversidad. *Organización y Gestión Educativa*, 19(5), 30-31.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Espiñeira-Bellón, E. M., Muñoz, J. M. y Ziemer, M. F. (2012). La autoevaluación y el diseño de planes de mejora en centros educativos como proceso de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 145-155.



- Falvey, M. A., Givner, C. C. y Kimn, C. (1995). What Is an Inclusive School? En R. A. Villa y J. S. Thoudand (Eds.). *Creating an Inclusive School* (pp. 1-12). ASCD.
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52, 54-70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Fernández-Batanero, J. M. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: un estudio de caso en Andalucía. *Education Policy Analysis Archives*, 18(22), 1-25.
- Fernández-Batanero, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de Educación Superior*, XLI(2), 9-24.
- Fernández-Portero, I. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266.
- Ferrandis, M. V., Grau, C. y Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Ferreira, J. G. (2020). Student Perceptions of a Place-Based Outdoor Environmental Education Initiative: A Case Study of the “Kids in Parks” Program. *Applied Environmental Education and Communication*, 19(1), 19-28.
- Fielding, M. (2001) Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2, 123–141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295–311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 31-62.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Fielding, M. (2015). Student voice as deep democracy. En C. McLaughlin (Ed.), *The Connected School: A Design for Well-Being* (pp. 26-32). Pearson.
- Fielding, M. (2018a). Radical Democracy and Student Voice in Secondary Schools. En J. Gelis and O. Prieto-Flores (Eds), *Democracy and Education in the 21st Century: The articulation of new democratic discourses and practices* (pp. 978-981). Peter Lang.
- Fielding, M. (2018b). Democracia radical y la voz del alumnado en escuelas de secundaria. *Voces de la Educación*, Núm. Extra, 28-42.
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as Researchers. Making a difference*. Pearson Publishing.

- Fisher, D., Pumpian, I. y Sax, C. (1998). High School Students Attitudes about and Recommendations for Their Peers with Significant Disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23(3), 272-282. <https://doi.org/10.2511/rpsd.23.3.272>
- Flem, A., Moen, T. y Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 85-98. <http://dx.doi.org/10.1080/10885625032000167160>
- Florian, L. (2014). *The SAGE Handbook of Special Education*. SAGE.
- Florian, L. y Becirevic, M. (2011). Challenges for teachers' professional learning for inclusive education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States. *Prospects*, 41(3), 371-384. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9208-4>
- Florian, L. y Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135.
- Forest, M. y Pearpoint, J. (1992). Putting all kids in the MAP. *Educational Leadership*, 44(3), 26-31.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. y Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (sacie-r). Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(1), 50-65.
- Foster-Fishman, P., Law, K. M., Lichty, L. F. y Aoun, C. (2010). Youth ReACT for social change: A method for youth participatory action research. *American Journal of Community Psychology*, 46, 67-83. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9316-y>
- Fuentes, M. J., Motrico, E. y Bersabé, R. M. (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario de Psicología*, 34(3), 385-400.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling Policies? A comparative Approach to Education, Policy and Disability*. Falmer Press.
- Galván, J. L. y García, I. (2017). Actitudes de los pares hacia niños y niñas en condición de discapacidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-25. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28673>
- García, A. (2014). La atención educativa al alumnado de educación especial en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 199-222.
- García, C. y Lagar, G. (2017). ¿A qué jugamos? Inclusión del alumnado con TEA en el tiempo de recreo en centros escolares. En P. Arnaiz, M. D. Gracia y F. J. Soto (Coords.), *Tecnología accesible e inclusiva: logros, resistencias y desafíos* (pp. 111-116). Consejería de Educación, Juventud y Deportes.
- García, J. A. (2016). Actitudes hacia la discapacidad de aspirantes a educadores sociales. Propuestas de formación para una educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 13-29.



- García, M. (2002). Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *EdPsykhé*, 1(2), 225-248.
- García, T. (2018). Bases del Derecho a la Educación: La Justicia Social y la Democracia. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 7(1), 159-175.
- García, T. y Nogales, C. (2018). El juego dirigido en los recreos como método de inclusión del alumnado con necesidades especiales. *Sportis*, 4(2), 388-408. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3413>
- García-Bacete, F. J., y Martínez-González, R. A. (2006). La relación entre los centros escolares, las familias y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos (Presentación del monográfico). *Cultura y Educación*, 18(3-4), 213–218. <https://doi.org/10.1174/113564006779173019>
- García-Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: Carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- García-Montes, N. (2019). Abriendo caminos. Los procesos de participación ciudadana promovidos a nivel institucional en el ámbito local, como escuela de profundización democrática. *Revista Forum*, 15, 11-35.
- García-Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. PPU.
- Garrad, T. A., Rayner, C. y Pedersen, S. (2019). Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 58-67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
- Garrison-Wade, D. F. (2012). Listening to Their Voices: Factors that Inhibit or Enhance Postsecondary Outcomes for Students' with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 27(2), 113-125.
- Gaviria, M. B. y Ospina, H. F. (2009). ¿Es la institución educativa productora y reproductora de exclusión social? *Infancias Imágenes*, 8(1), 6-17.
- Gelis, J. y Torrent, A. (2018). Democracia y participación: la voz (silenciada) de los alumnos. *Voces de la Educación, Núm. Extra*, 43-51.
- Gelis, J., Prieto, O., Casademont, X., Serra, C. y Torrent, A. (2020). Democracia y educación ¿De qué hablamos? En E. J. Díez y J. M. Rodríguez (Coord.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 219-229). Octaedro.
- Gherardi, S. A. y Whittlesey-Jerome, W. K. (2019). Exploring school social worker involvement in community school implementation. *Children & School*, 41(2), 69-77.
- González, M. T., Méndez-García, R. M. y Rodríguez-Entrena, M. J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 79-105.

- González, A. C. (2012). *Medidas y estrategias de educación inclusiva: alumnado con NEE de la ESO en las provincias de Albacete y Murcia* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- González, D., Ducca, L. V. y García, C. (2020). La incidencia del apoyo social comunitario en la calidad de vida de personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 51, 83-103. <https://doi.org/10.14201/scero202051383103>
- González, E. y Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45702
- González, M. C., Guzmán, R., Sánchez, J. y González, D. (2006). Estudiantes discapacitados en la universidad: percepciones sobre las respuestas a sus necesidades educativas. *Revista Currículum*, 19, 173-188.
- González, M. T. (Coord.) (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos*. Pearson.
- González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz, B. y Poy, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: the CEFI-R. *Aula Abierta*, 48(2), 229-238.
- Goodall, C. (2020). *Understanding the Voices and Educational Experiences of Autistic Young People*. Routledge.
- Grajales, T. (2000). *Tipos de investigación* (En línea). Recuperado el 04 del 04 de 2021 de <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1RM1F0L42-VZ46F4-319H/871.pdf>
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-48.
- Guirao, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Guirao, J. M., Escarbajal, A. y Alcaraz, S. (2020). La Inclusión en España y las medidas de atención a la diversidad en la Región de Murcia. En P. Arnaiz, y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 73-100). Dykinson.
- Gutiérrez, M. J. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1), 47-56.
- Gwenneth-Phillips, L., Ritchie J. y Keys-Adair, J. (2018). Young children's citizenship membership and participation: comparing discourses in early childhood curricula of Australia, New Zealand and the United States. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(4), 592-614. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1543578>

- Harkness, S. y Stallworth, J. (2013). Photovoice: understanding high school females' conceptions of mathematics and learning mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 84, 329–347.
- Hart, R. (1992). *Children's Participation. From Tokenism to Citizenship*. UNICEF.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research* 19(3), 206-217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Haug, P. y Tøssebro, J. (1998). *Theoretical perspectives on Special Education*. Hoyskole Forlaget.
- Haya, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: Dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora* (Tesis Doctoral). Universidad de Cantabria.
- Helmstetter, E., Peck, C. A. y Giangreco, M. F. (1994). Outcomes of Interactions with Peers with Moderate or Severe Disabilities: A Statewide Survey of High School Students. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 19(4), 263-276. <https://doi.org/10.1177/154079699401900403>
- Hernández, N. (2016). Reflexión teórica sobre la Declaración de Incheon Educación 2030 “Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida de todos”. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 18-36.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ª Edición)*. McGrall Hill.
- Hernández-Pina, F. e Izquierdo Rus, T. (2015). Estadística descriptiva. En F. Hernández-Pina, J. J. Maquilón, J. D. Cuesta y T. Izquierdo (Coord.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral* (pp. 85-104). Compobell.
- Hernández-Pina, F. y Maquilón, J. J. (2015). En F. Hernández-Pina, J. J. Maquilón, J. D. Cuesta y T. Izquierdo (Coord.). *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral* (pp. 11-34). Compobell.
- Hernández-Prados, M. A. y López-Lorca, H. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3-26.
- Hernández-Sánchez, A. M. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión Retos y progresos de la Escuela del Siglo XXI. *RETOS XXI: Revista Educativa de Trabajos Orientados al Siglo XXI*, 2(1), 13-22.
- Herrera, J. I., Parrilla, M. A., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Heshusius, L. (1989). The Newtonian mechanistic paradigm, special education, and contours of alternatives: An overview. *Journal of Learning Disabilities*, 22(7), 403-421.

- Higgins, N. y Ballard, K. (2000). Like everybody else? What seven New Zealand adults learned about blindness from the education system? *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 163-178.
- Holt, L., Lea, J. y Bowlby, S. (2012). Special units for young people on the autistic spectrum in mainstream schools: sites of normalisation, abnormalisation, inclusion and exclusion. *Environment and Planning*, 44, 2191-2206. <https://doi.org/10.1068/a444456>
- Howe, K. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 8(17), 10-16. <https://doi.org/10.3102/0013189X017008010>
- Hunter, J. L. y O'Brien L. (2018). How do high school students create knowledge about improving and changing their school? A student voice co-inquiry using digital technologies. *International Journal of Student Voice*, 3(3), 1-32.
- Hutcheon, E. J. y Wolbring, G. (2012). Voices of "disabled" post-secondary students: Examining higher education "disability" policy using an ableism lens. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 39-49. <https://doi.org/10.1037/a0027002>
- IEU (2019). *Fact Sheet No. 56. New Methodology Shows that 258 Million Children, Adolescents and Youth Are Out of School*. IEU-UNESCO.
- Imray, P. y Colley, A. (2017). *Inclusion is dead: long live inclusion*. Routledge.
- Jeong, Y., Law, M. Stratford, P., DeMatteo, C. y Missiuna, C. (2017). Measuring Participation of Children and Environmental Factors at Home, School, and in Community: Construct Validation of the Korean PEM-CY. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 37(5), 541-554. <https://doi.org/10.1080/01942638.2017.1280870>
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jiménez, Y. y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación. Reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación*, 30(2), 223-246.
- Jones, A. (2004). Involving children and young people as researches. En S. Fraser (Ed.), *Doing research with children and young people* (pp. 113-130). Sage Publications
- Kaplan, I. y Howes, A. (2004). 'Seeing Through Different Eyes': exploring the value of participative research using images in schools. *Cambridge Journal of Education*, 34(2), 143-155.
- Kellett, M. (2005). *How to Develop Children as Researchers: A Step by Step Guide to Teaching the Research Process*. Paul Chapman
- Kinash, S. y Hoffman, M. (2009). Children's wonder-initiated phenomenological research: A rural primary school case study. *Studies in Learning Evaluation Innovation and Development*. 6(3), 1-14.

- Kingren, K. (2008). "Invisible" Learning Disabilities in Higher Education: Teaching Universal Design Principles and Strategies through Web-Based Learning Modules. En K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2008* (pp. 1452-1454). AACE.
- Krischler, M., Powell J. J. y Pit-Ten, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 34(5) 632-648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Kroeger, S., Embury, D., Cooper, A., Brydon-Miller, M., Laine, C. y Johnson, H. (2012). Stone soup: Using co-teaching and photovoice to support inclusive education. *Educational Action Research*, 20(2), 183-200.
- Kumar, P. (2006). Using Universal Design Principles for e-learning. In T. Reeves y S. Yaashita (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2006* (pp. 1274-1277). AACE.
- Lagos, O. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: una experiencia innovadora en el aula matemática de octavo año básico. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 257-267.
- Lasala, I. y Etxebarria, I. (2020). Participación en la escuela: Una utopía no tan lejana. Una propuesta enmarcada en el sistema educativo español. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-18.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25(1), 86-92.
- Lay, S. y Montañés, M. (2018). From adult-centric to dissident participation: The other childhood participation. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Lehmann, J. P., Gray-Davies, T. y Laurin, K. M. (2000). Listening to Student Voices about Postsecondary. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 60-65. <https://doi.org/10.1177/004005990003200508>
- Lewis, A. y Lindsay, G. (1999). *Researching children's perspectives*. McGraw-Hill.
- Lewis, A. y Norwich, B. (2001) A critical review of systematic evidence concerning distinctive pedagogies for pupils with difficulties in learning. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1(1), 1-13
- Lewis, A. y Norwich, B. (Eds). (2004). *Special Teaching for Special Children? Pedagogies for Inclusion*. Open University Press.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo. Gobierno de España (LOGSE).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Gobierno de España (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Leyser, Y. y Kirk, R. (2004). Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives, *International Journal of Disability, Development and Education*. 51(3), 271-285.
- Lissi, M., Onetto, V., Zuzulich, M., Salinas, M., y González, M. (2014). Aprender a través de enseñar: análisis de la experiencia de tutores de estudiantes con discapacidad sensorial o motora, en un contexto universitario. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 109– 126.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las Prácticas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE*, 8(5), 96-109.
- Lleixá, T., Puigdemívol, I. y Ríos, M. (2020). Hacia una inclusión sin límites en educación física. En T. Lleixá, Z. Bozu y A. Aneas (Coord.), *Educación 2020-2022: retos, tendencias y compromisos* (pp. 85-90). IRE.
- Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change*, 6(2), 125–146. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1299-3>
- Lodge, C. y Reed, J. (2003). *Improvement in action: Sustainable improvements in learning through school-based, teacher-led enquiry*. Reunión Anual de ICSEI en Sydney.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- López-Ruiz, D. y Albadalejo, J. (2016). Entorno como realidad de aprendizaje planificación, organización y desarrollo de salidas escolares en educación infantil. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 9(19), 44-55.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Lozano, J., Cerezo, M. C. y Alcaraz, S. (2015). *Plan de Atención a la Diversidad*. Alianza.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33, 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lundy, L. y Cook-Sather, A. (2015). Children's rights and student voice: Their intersections and the implications for curriculum and pedagogy. En D. Wyse, L. Haywar y J. Pandya (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum Pedagogy and Assessment* (pp. 263-277). SAGE Publications.



- Lundy, L. y Kilpatrick, R. (2006). Children's rights and special educational needs: findings from research conducted for the Northern Ireland Commissioner for Children and Young People. *Support for Learning* 21(2), 57-63.
- Lundy, L. y Martínez-Sainz, G. (2018). The role of law and legal knowledge for a transformative human rights education: addressing violations of children's rights in formal education. *Human Rights Education Review*, 1(2), 4-24. <https://doi.org/10.7577/hrer.2560>
- Lundy, L., Emerson, L. y Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development*, 22(5). <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.596463>
- Lundy, L., Parkes, A. y Tobin, J. (2019). Article 12: The Right to Respect for the Views of the Child. En J. Tobin (Ed.), *The United Nations Convention on the Rights of the Child: A Commentary* (pp. 397-434). Oxford University Press.
- Luque-Parra, D. J., y Luque-Rojas, M. J. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 369-392.
- Luzcano-Quintana, I. y Madariaga-Ortuzar, A. (2018). La experiencia de ocio en las personas jóvenes con discapacidad. *Pedagogía Social*, 31, 109-121.
- Mahlo, F. D. (2011). *Experiences of learning support teachers in the foundation phase, with reference to the implementation of inclusive education in Gauteng*. University of South Africa.
- Majoko, T. (2018). Participation in higher education: Voices of students with disabilities. *Cogent Education*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1542761>
- Mancera, L., Baldiris, S., Fabregat, R. y Joya, B. (2019). El impacto del Diseño Universal para el Aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de TDAH e-learning: un escenario experimental. *Teknos, Revista Científica*, 19(1), 45-51.
- Mannion, G., Sowerby, M. y L'Anson, J. (2020). Four arenas of school-based participation: towards a heuristic for children's rights-informed educational practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1795623>
- Manso, J. y Valle, J. M (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184.
- Mañas-Olmo, M., González-Alba, B. y Cortés González, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 60-84.
- Maquilón, J. J. (2017). *Fundamentación teórica del proyecto docente*. Universidad de Murcia.

- Marchesi, A. (2004). Salamanca el sentido de la Educación. En G. Echeita y M. A. Verdugo (Eds.), *La "Declaración de Salamanca" sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: valoración y prospectiva* (pp. 35-38). Universidad de Salamanca.
- Marín-Crespo, C. y Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, 27, 10-13.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183.
- Martínez, I. (2013). *Evaluación de la calidad de los planes de mejora para atender a la diversidad en Educación Secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Martínez, R., Porto, M. y Garrido, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Martínez-Domínguez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(1), 1-31.
- Martínez-Domínguez, B. (2011a). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 165-183.
- Martínez-Domínguez, B. (2011b). Medidas de atención a la diversidad y su papel en la prevención del fracaso escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(5), 20-23.
- Martínez-Sainz, G. (2020). Joy as a pedagogical tool for critical human rights education. *Human Rights Education Review*, 3(1), 99-102. <https://doi.org/10.7577/hrer.3606>
- Más, O., Olmos, P. y Sanahuja, J. M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90.
- McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T. y Killip, S. (2007). High School-Aged Youths' Attitudes Toward their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259242>
- Medina-García, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 9(1), 196-206.
- Merino, J. V. (2008). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52.



- Merma-Molina, G., Ávalos, M. A. y Martínez, M. A. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Messiou, K. (2008). Encouraging Children to Think in More Inclusive Ways. *British Journal of Special Education*, 35(1), 26-32
- Messiou, K. (2012). *Confronting Marginalisation in Education: A Framework for Promoting Inclusion*. Routledge.
- Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: a matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 601-613. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802028>
- Messiou, K. (2017). Research in the Field of Inclusive Education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Messiou, K. (2018). Using primary school children's voices to promote inclusive education. *Voces de la Educación, Núm. Extra*, 11-27.
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2015). Engaging with the views of students: A catalyst for powerful teacher development? *Teacher and Teacher Education*, 51(2), 246-255.
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: Student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simón, C. y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61.
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simón, C., Sandoval, M. y Echeita, G. (2020). Student diversity and student voice conceptualizations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 0, 1-22. <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Meyer, A., Rose, D. y Hitchcock, C. (2005). *The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies*. Harvard Education Press.
- Ministerio de Educación Portugués (2007). *Declaración de Lisboa. Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusión Educativa*. European Agency for Development in Special Needs Education.

- Mirete, A. B., De Haro, R. y Caballero, C. M. (2020). Investigar la inclusión educativa: reflexiones compartidas y lecciones aprendidas. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 187-204). Dykinson.
- Mirete, A. B., Alcaraz, S., Caballero, C. M. y Arnaiz, P. (2019). Diseño y validación de un instrumento para escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas especializadas. *Publicaciones*, 49(3), 79-117.
- Mitra, D. (2009). *Students Voice in School Reform: Building Youth-Adult Partnerships That Strengthen School and Empower Youth*. State University of New York Press.
- Mojon-Azzi, S. M., Kunz, A., y Mojon, D. S. (2010). Strabismus and discrimination in children: are children with strabismus invited to fewer birthday parties? *British Journal of Ophthalmology*, 95(4), 473-476. <http://dx.doi.org/10.1136/bjo.2010.185793>
- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 23-34.
- Moliner, O. y Díaz, S. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva. Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 21-31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>
- Moliner, O., Sales, M. A., Ferrández, R., Moliner, L. y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Moore, M., Ainscow, M. y Fox, S. (2007). *The Manchester Inclusion Standard*. Manchester City Council.
- Moreno-Olivos, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 235-249.
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: Una revisión de las estadísticas de educación especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva*. Algibe.
- Moriña, A. (2010a). Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad. *Revista de Educación*, 353, 667-690.
- Moriña, A. (2010b). School memories of young people with disabilities: an analysis of barriers and aids to inclusion. *Disability & Society*, 25(2), 163-175. <http://dx.doi.org/10.1080/09687590903534346>.
- Moriña, A. (2015). ¿Contextos universitarios inclusivos? Un análisis desde la voz del alumnado con discapacidad. *Cultura y Educación*, 27(3), 669-694. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072361>
- Moriña, A. y Perera, V. H. (2018). Inclusive Higher Education in Spain: Students with disabilities speak out. *Journal of Hispanic Higher Education*, 19(3), 215-231. <https://doi.org/10.1177/1538192718777360>



- Moriña, A., López, R. y Cotán, A. (2010). Análisis de aulas universitarias desde la perspectiva de alumnado con discapacidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 36, 16-33.
- Morote, D., Peirats, J., Granados, J. y Boronat, J. (2015). *La coordinación entre el aula CyL y aula ordinaria. Factor condicionante en la inclusión educativa*. Comunicación presentada en el XII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Salamanca.
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 10(2), 1-10.
- Moswela, E. y Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society*, 26(3), 307-319. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560414>
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19.
- Muñoz, C. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95-110. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100095>
- Muñoz, E. (2020). Arteterapia en un centro de educación infantil inclusivo. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 28-49.
- Muñoz-Abarca, F., Figueroa-Céspedes, I. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 72-95.
- Muñoz-Cantero, J. M., Losada-Puente, L. y Rebollo-Quintela, N. (2015). Calidad de vida y autodeterminación en alumnado con discapacidad incluido en aulas ordinarias. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(2), 18-26. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.2.2.383>
- Muñoz-Cantero, J. M., Novo-Corti, I. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Revista semestral del Departamento de Educación. Facultad de Filosofía y Letras*, 24, 103-124.
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2018). Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200011>

- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Navarro-Barba, J. (2002). La atención a la diversidad en la Región de Murcia. *Educación en el 2000*, 5, 4-14.
- Navarro-Montaño, M. J., López-Martínez, A., y Rodríguez-Gallego, M. (2021). Estudio sobre una propuesta de indicadores de calidad desde la perspectiva del profesorado en ejercicio para orientar la formación en clave de inclusión educativa. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.10>
- Negrín-Medina, M. A. y Galván, J. J. (2018). Evolución en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español: conceptualización, síntesis histórica y papel de la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 29, 1-34. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.596>
- Nelson, J. L., Palonsky, S. B. y McCarthy, M. R. (2017). *Critical Issues in Education: Dialogues and Dialectics*. Waveland Press
- Nes, K., Demo, H. y Ianes, D. (2017). Inclusion at risk? Push and pullout phenomena in inclusive school systems: The Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22, 111-129. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>
- Nieto, C. y Moriña, A. (2019). The dream school: Mind-changing perspectives of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Disabilities*, 32(6), 1549-1557. <https://doi.org/10.1111/jar.12650>
- Nieto, C. y Moriña, A. (2021). Mainstream or Special Educational Settings: The Views of Spanish People With Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1-10. <https://doi.org/10.1111/jppi.12372>
- Nieto, J. M. y Portela, A. (2008). La inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-26.
- Nieto, R., García, I. y Sanahuja, A. (2015). Estudio de casos: alumnado de altas capacidades con y sin trastorno del espectro autista ¿Podemos hablar de inclusión en el aula? *Forum de recerca*, 20, 463-478. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2015.20.32>
- Nind, M., Boorman, G. y Clarke, G. (2012). Creating Spaces to Belong: Listening to the Voice of Girls with Behavioural, Emotional and Social Difficulties Through Digital Visual and Narrative Methods. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 643-656. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.495790>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>



- Novo-Corti, I. y Muñoz-Cantero, J. M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la Universidad de A Coruña. *REOP*, 23(2), 105-122. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11452>
- Núñez-Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Ocampo, A. (2021). Claves en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva. *Praxis Educativa*, 17(45), 1-19. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8140>
- Ocete, C., Lamata, C., Coterón, J., Durán, L. J. y Pérez-Tejero, J. (2017). La percepción de los alumnos de Secundaria y Bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 299-310. <http://dx.doi.org/10.25115/psye.v9i2.846>
- O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research: An interpretive discourse*. McGraw Hill.
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. ONU.
- ONU (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. ONU.
- ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU.
- ONU (2019). *Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de España*. ONU.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Ed.). *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Morata.
- Olmos, P., Sanahuja, J. y Más, O. (2018). El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida. *Cuatrimestre*, 3(3), 8-24.
- Onwuegbuzie A. J. y Leech, N. L. (2006). Linking Research Questions to Mixed Methods Data Analysis Procedures. *Qual Report*, 11(3), 474-498.
- Orden de 14 de febrero de 1996, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.
- Orden de la Consejera de Educación y Cultura de Baleares, de 29 de enero de 2009, por la cual se regula la creación y el funcionamiento de las unidades educativas

con currículum propio en centros ordinarios para los niveles obligatorios en centros sostenidos con fondos públicos.

- Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.
- Orden de 6 de julio de 2012, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se crean aulas abiertas especializadas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.
- Orden 31 de julio de 2018 por la que se regulan los programas formativos para el desarrollo de proyectos de vida inclusivos en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra.
- Ortiz, C. (1996). De las “necesidades educativas especiales” a la inclusión. *Siglo Cero*, 27(2), 5-13.
- Ortiz, R., Torrego, L. y Santamaría, N. (2018). La Democracia en Educación y los Movimientos de Renovación Pedagógica: Evaluación de Prácticas Educativas Democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Palaiologou, I. (2014). ‘Do we hear what children want to say?’ Ethical praxis when choosing research tools with children under five. *Early Child Development and Care*, 184(5), 689-705.
- Palaiologou, I. (2017). The use of vignettes in participatory research with young children. *International Journal of Early Years Education*, 25(3), 308-322. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1352493>
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C. y Vilà, M. (2016). Changes and challenges in the transition to adulthood: Views and experiences of young people with learning disabilities and their families. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 391–406. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1163014>
- Pardo, J. A. y García, A. (2003). Los estragos de Neoliberalismos y la Educación Pública. *Educatio Siglo XXI*, 20, 39-85.



- Parrilla, M. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, M. A. (2007). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP*, 14, 17-31.
- Parrilla, M. A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Parrilla, M. A. y De La Fuente, A. (2013). Foto voz: La escuela vista por los pequeños. *Revista Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 138, 22-23.
- Parrilla, M. A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Parrilla, M. A., Gallego, C. y Sierra, S. (2016). When educational transitions are supported by students. *JORSEN*, 16, 1104-1107. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12360>
- Parrilla, M. A., Martínez, M. E. y Zabalza, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de Educación*, 359, 120-142. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-199>
- Parrilla, M. A., Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, E. y Doval, M. I. (2017). Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de Fotovoz. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 17-38.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529x.2012.27479>
- Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Peirats, J. y Morote, D. (2016). El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar. Dificultades y estrategias de intervención. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 313-330. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.015>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29.
- Pérez, L. M. y Ochoa, A. (2018). Formación para la ciudadanía y participación infantil. *Edetania*, 53, 85-98.
- Pérez, M., Belmonte, M. L. y Galián, B. (2017). Evaluación de las actuaciones generales del Plan de Atención a la Diversidad según la perspectiva del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 147-160.
- Pérez, P., Rojas, G. y Alemany, I. (2000). Atención a la diversidad desde la formación inicial de maestros. *Publicaciones*, 30, 169-188.

- Pérez-Sánchez, R. y Viquez-Calderón, D. (2009). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23(110), 87-110.
- Peydró, S., Almela, J. A. y Company, J. (1997). *La educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales graves y permanentes*. Generalitat Valenciana.
- Picornell-Lucas, A. (2019). La realidad de los derechos de los niños y de las niñas en un mundo en transformación. A 30 años de la Convención. *Revista Derecho e Práxis*, 10(2), 1176-1191.
- Pieri, M. (2020). Inclusión escolar y alumnos con pluridiscapacidad grave. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 35-53). Dikynson.
- Pijl, S. J. y Meier, C. J. (1997). Factors in inclusion: A framework. En S. J. Pijl, C. J. Meier y S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education: A Global Agenda* (pp. 1-16). Routledge.
- Porto, M. y Alcaraz, S. (2020). La coordinación interprofesional como pieza clave para la inclusión: el caso de las aulas abiertas especializadas. En P. Arnaiz, y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 121-136). Dykinson.
- Preiser, W. y Smith, K. (2001). *Universal Design Handbook*. McGraw Hill.
- Prunty, A., Dupont, M. y McDaid, R. (2012). Voices of students with special educational needs (SEN): views on schooling. *Support for Learning*, 27(1), 29-36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01507.x>
- Quinn, S. y Owen, S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of 'student voice'. *Australian Journal of Education*, 60(1), 60-72. <https://doi.org/10.1177/0004944115626402>
- Quiroz, A., Velásquez, A. M., García, B. E., y González, S. P. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigo.
- Ramón, M. A., García, M. P., y Olalde, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Conrado*, 15(67), 135-142.
- Rappoport, S., Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). Understanding inclusion support systems: Three inspiring experiences. *Culture and Education*, 31(1), 120-151. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1565250>
- Resolución de 13 de noviembre de 2017, de la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa, por la que se dictan instrucciones para la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Reynolds, M., Wang, M. C. y Walberg, H. J. (1987). The Necessary Restructuring of Special and Regular education. *Exceptional Children*, 53(5), 391-398.
- Richter, D. y Hoffmann, H. (2019). Social exclusion of people with severe mental illness in Switzerland: Results from the Swiss Health Survey. *Epidemiology and*



- Psychiatric Sciences*, 28(4), 427-435.
<https://doi.org/10.1017/S2045796017000786>
- Riitaoja, A., Helakorpi, J. y Holm, G. (2019). Students negotiating the borders between general and special education classes: An ethnographic and participatory research study. *European Journal of Special Needs Education*, 34, 586–600. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572093>
- Rinta, T., Purves, R., Welch, G., Stadler, S. y Bissig, R. (2011). Connections between Children's Feelings of Social Inclusion and their Musical Backgrounds. *Journal of Social Inclusion*, 2(2), 35-57.
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21(1), 19-29.
- Rodgers, C. (2006). Attending to Student Voice: The Impact of Descriptive Feedback on Learning and Teaching. *Curriculum Inquiry* 36(2), 209-237. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00353.x>
- Rodrigo, M. A., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A. Martínez, A. y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodríguez, B., Martínez, R. y Rodrigo, M. J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005>
- Rojas, S., Haya, I. y Lázaro, S. (2012). La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 359, 81-101. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-197>
- Rojas-Soriano, R. (2015). Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales. En Contexto S.R.L (Eds.), *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento* (pp. 25-31). Camus Ediciones.
- Rose, D., Harbour, W., Johnston, C., Daley, S. y Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Rose, D. y Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of research in special educational needs*, 9(3), 188-198.
- Rubio-Serrano, L. (2011). Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 69(250), 503-519.
- Rudduck, J. (2007). Students Voice, Student Engagement and School Reform. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 587-610). Springer.

- Rudduck, J. y Filding, M. (2006). Students Voice and the Perils of Popularity. *Educational Review*, 58(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/00131910600584207>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: "carving a new order of experience". *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75- 89.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado* (P. Manzano, trad.). Morata.
- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I. y Datsira, M. (2012). El principio del Universal Design. Concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*, 359, 413-430.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Deusto.
- Rushbrooke, E ., Murray, C . y Townsend, S . (2014). The experiences of intimate relationships by people with intellectual disabilities: A qualitative study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 531–541. <https://doi.org/10.1111/jar.12091>
- Sáez, L. (2019). Educadores y educadoras sociales en la escuela: su sentido, nuevas necesidades y nuevas estrategias. *Educación Social y Escuela*, 71, 15-38.
- Saggers, B., Hwang, Y. S. y Mercer, L. (2010). Your Voice Counts: Listening to your voice counts: listening to the voice of high school students with Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 173-190. <https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.173>
- Saiz, A., Ceballos, N. y Susinos, T. (2019). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 713-728. <https://doi.org/10.5209/rced.58883>
- Sales, A., Ferrández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
- Sales, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2010a). Estudio de la eficacia académica de las medidas específicas de atención a la diversidad desde la percepción de los implicados. *Estudios sobre Educación*, 19, 119-137.
- Sales, A., Traver, J. A y García, R. (2011). Action research as a school based-strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919.
- Sales, A., Moliner, O., Traver, J., García, R., Moliner, L., Oliver, R., Nogales, T., Ríos, I., Fernández, R., Sales, D., Gámez, M. J., Marco, F., Bernabé, I., Puig, M. y Ruiz, P. (2010b). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Sanahuja, A., Moliner, L. y Benet, A. (2020a). Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa. Reflexiones de una comunidad



- educativa. *RIEJS. Revista internacional de educación para la justicia social*, 9(1), 125-143. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.006>
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020b). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Sanches-Ferreira, M., Alves, S., Silveira-Maia, M., Gomes, M., Santos, B. y Lopes-dos-Santos, P. (2019). Participation in Leisure Activities as an Indicator of Inclusion: A comparison between Children with and without Disabilities in Portugal. *European Journal of Educational Research*, 8(1), 221-232. <http://doi.org/10.12973/eu-jer.8.1.221>
- Sánchez, S., Castro, L., Casas, J. A. y Vallejos, V. (2016). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 135-149.
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125.
- Sandoval, M. y Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, Num. Extraordinario*, 117-137. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019a). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Editorial Síntesis.
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2019b). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 34, 441-454. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094>
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.
- San Fabián, J. L. (2008). La voz de los estudiantes en los centros escolares ¿Hay alguien ahí? *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(5), 27-32.
- Schäefer, N. y Yarwood, R. (2008). Involving young people as researchers: Uncovering multiple power relations among youths. *Children's Geographies*, 6(2), 121-135. <https://doi.org/10.1080/14733280801963003>
- Schwab, S. (2017). The impact of contact on students' attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62, 160-165. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.01.015>

- Schwab, S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E. M. y Gasteiger, B. (2012). An examination of public opinion in Austria towards inclusion. Development of the 'Attitudes Towards Inclusion Scale'–ATIS. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 355-371. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.691231>
- Sharma, U. y Sokal, L. (2016). Can Teachers' Self-Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21–38. <http://doi.org/10.1017/jse.2015.14>.
- Sharma, U., Loreman, T. y Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>
- Sharma, U., Loreman, T. y Simi, J. (2017). Stakeholder perspectives on barriers and facilitators of inclusive education in the Solomon Islands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(2), 143-151.
- Shier, H. (2000). Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children and Society*, 14, 107-117.
- Simó, N. y Gelis, J. (2018). Ampliar la participación democrática del alumnado en los centros educativos ¿Es posible? *Voces de la Educación*, (Núm. Extra.), 3-10.
- Simón, C. y Echeita, G. (2016). Educación inclusiva: ¿De qué estamos hablando? *Her&Mus*, 17, 25-37.
- Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion. *Culture and Education*, 30(1), 205-225.
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia social*, 8(2), 17-32.
- Sinha, P. (2017). Listening Ethically to Indigenous Children: Experiences from India. *International Journal of Inclusive Education*, 21(3), 272–285. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1260843>
- Skrtic, T. M. (1991a). Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum. En M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 20-42). Fulton.
- Skrtic, T. M. (1991b). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- Slee, R. (1991). Learning Initiatives to Include All Students in Regular Schools. En M. Ainscow (Ed.), *Effective School for All* (pp. 43-67). Fulton.
- Smith, G. A. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 189–207.



- Smrekar, C. y Cohen-Vogel L. (2001). The Voices of Parents: Rethinking the Intersection of Family and School. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 75-100. https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_5
- Smyth, J. (2007). Toward the Pedagogically Engaged School: Listening to Student Voice as a Positive Response to Disengagement and «dropping out». En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School* (pp. 635-658). Springer.
- Sola-Martínez, T., López-Núñez, J. A., Moreno-Guerrero, A. J., Sola-Reche, J. M. y Pozo-Sánchez, S. (2020). *Investigación Educativa e Inclusión*. Dykinson.
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, Y., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S. y Cloutier, S. (2016). Teaching in Inclusive Classrooms: Efficacy and Beliefs of Canadian Preservice Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1–15. <http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1989). Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial y de la Educación Ordinaria. *Siglo Cero*, 121, 26-28.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1990). *Support Networks for Inclusive Schooling. Interdependent Intergrated Education*. Paul Brookes Publishing.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Strnadová, I., Hájková, V. y Kvetonová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080-1095. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- Suriá, R. (2012a). ¿Se sienten integrados los estudiantes con discapacidad en su centro educativo? Análisis en función del tipo de discapacidad y etapa formativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 341-356.
- Suriá, R. (2012b). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *REOP*, 23(3), 96-109.
- Suriá, R., Bueno A. y Rosser, A. M. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: Reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas*, 18, 75-90.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. (2012). Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 16-23.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora

- educativa. *Revista de Educación*, 359(2), 24-44. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194>
- Susinos, T. y Parrilla, M. A. (2008). Dar voz en la investigación inclusiva. Debates sobre Inclusión y Exclusión desde un Enfoque Biográfico-Narrativo. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- Susinos, T. y Parrilla, M. A. (2013). Investigación Inclusiva en Tiempos Difíciles. Certezas Provisionales y Debates Pendientes. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.
- Susinos, T. y Rodríguez-Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 15-30.
- Susinos, T., Calvo, A. y Rojas, S. (2014). *El fracaso escolar y la mejora de la escuela*. Síntesis.
- Susinos, T., Ceballos, N. y Saiz, A. (2018). Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas. La Muralla
- Susinos, T., Calvo, A., Rodríguez-Hoyos, C. y Saiz, A. (2019). ICT for Inclusion. A Student Voice Research Project in Spain. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 39-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.iisv>
- Symeonidou, S. (2015). Rights of people with intellectual disability in Cyprus: Policies and practices related to greater social and educational inclusion. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2), 120-131.
- Talavera, P. y Gértrudix, F. (2015). El uso de la musicoterapia para la mejora de la comunicación de niños con Trastorno del Espectro Autista en Aulas Abiertas Especializadas. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 257-284. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45732
- Teddle, C., y Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 4(4), 479-493. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>
- Thomson P. y Gunter, H. (2013). From 'consulting pupils' to 'pupils as researchers': A situated case narrative. *BERJ, British Educational Research Journal*, 32(6), 839-856. <https://doi.org/10.1080/01411920600989487>
- Tint, A., Maughan, A. L. y Weiss, J. A. (2017). Community participation of youth with intellectual disability and autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual Disability Research*, 61(2), 168-180. <https://doi.org/10.1111/jir.12311>
- Tójar, J. C. y Serrano, J. (2000). Ética e Investigación Educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(2), 1-6.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. Routledge and Kegan Paul.



- Tonnson, B. L. y Hahn, E. R. (2015). Middle School Students' Attitudes Toward a Peer With Autism Spectrum Disorder: Effects of Social Acceptance and Physical Inclusion. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31(4), 262-274. <https://doi.org/10.1177/1088357614559213>
- Topping, K., y Maloney, S. (2005). *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*. Routledge Falmer.
- Torrano, M. D., Pons, R., García, A., Yepes, M. A., González, J. M., Abad, D., Martín, J. y Romero, D. (2020). Metodologías innovadoras en un centro de educación primaria. Ejemplos de buenas prácticas. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 137-152). Dykinson.
- Torres, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- Traver, J. A., Sales, M. A., Moliner, M. O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: Análisis de una práctica comunitaria. *Edetania*, 53, 99-116.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.
- UNESCO (2018). *Reunión Mundial sobre la Educación 2018: Declaración de Bruselas*. UNESCO.
- UNESCO (2019a). Educación inclusiva para personas con discapacidades: ¿Estamos logrando avances? UNESCO
- UNESCO (2019b). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO
- Varela-Losada, M. y Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.04.006>
- Varela-Losada, M., Vega-Marcote, P., Lorenzo-Rial, M. y Pérez-Rodríguez, U. (2021). The Challenge of Global Environmental Change: Attitudinal Trends in Teachers-In-Training. *Sustainability*, 13(2), 493. <https://doi.org/10.3390/su13020493>
- Vega-Fuente, A. (2008). A vueltas con la educación inclusiva: lo uno y lo diverso. *Revista de Educación Inclusiva*, 1, 119-139.

- Verdugo, M. A. y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Verger, S., Chover, L. y Rosselló, M.R. (2020). La contribución del/de la auxiliar técnico educativo (ATE) para el desarrollo de una plena inclusión. *Aula Abierta*, 49(2), 171-176. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.171-176>.
- Vetoniemi, J. y Kärnä, E. (2019). Being included –experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools-. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1603329>
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. y Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473-479. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>
- Villegas, F. y Sánchez, A. (2014). Autism spectrum disorders: Tipology, prevalence and schooling in the province of Almeria (Spain). *European Journal of Child development, Education and Psychopathology*, 2(2), 51-67. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v2i2.15>
- Vitalaki, E., Kourkoutas, E., y Hart, A. (2018). Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 1306–1319. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427150>
- Vlachou, A. (2006). Role of special support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.
- Waitoller, F. (2020). La Paradoja de la Inclusión Selectiva: El Caso de Estados Unidos. En P. Arnaiz, y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 19-34). Dykinson.
- Walmsley, J. (2004). Inclusive learning disability research: the (nondisabled) researcher's role. *British Journal of Learning Disabilities*, 32(2), 65-71. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2004.00281.x>
- Wang, C. (1999). Photovoice: A Participatory Action Research Strategy Applied to Women's Health. *Journal of Women's Health*, 8(2), 185–192.
- Wang, C., y Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education and Behavior*, 24(3), 369–387.
- Yonezawa, S. y Makeba, J. (2009). Student Voices: Generating Reform from the Inside Out. *Theory Into Practice* 48(3), 205–212. <https://doi.org/10.1080/00405840902997386>

Zapata, O. A. (2005) ¿Cómo encontrar un tema y construir un problema de investigación? *Innovación Educativa*, 5(29), 37-45.



ANEXOS



ANEXO 1. HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PROGENITORES DEL ALUMNADO

DOCUMENTO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO

D./Dña de años de edad¹ y con DNI nº....., y D./Dña de años de edad y con DNI nº, manifestamos que hemos sido informados sobre los beneficios que podría suponer nuestra participación como padre y madre del alumno/a, así como la propia participación de nuestro hijo o hija, para cubrir los objetivos del Proyecto de Investigación titulado “Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia”, dirigido por Dña. Pilar Arnaiz Sánchez, teléfono de contacto: 868 88 4029 y correo electrónico: pamaiz@um.es, y financiado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica/Subdirección General de Proyectos de Investigación, con el fin de mejorar la inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo de la Región de Murcia a través de las aulas abiertas especializadas.

Cualquier información de esta investigación sobre datos personales y los de nuestro hijo o hija serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre.

Hemos sido también informados que podemos abandonar en cualquier momento nuestra participación y anular el consentimiento informado de participación de nuestro hijo o hija en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello nos suponga perjuicio alguno.

Tomando ello en consideración, OTORGAMOS nuestro CONSENTIMIENTO a que nuestra participación y la de nuestro hijo o hija tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

En _____, a _____ de _____ de 20__.

Fdo. D/Dña:

Fdo. D/Dña:

¹ En caso de ser menor de edad, deberá acompañarse en todo caso del consentimiento informado expreso de ambos padres.

ANEXO 2. HOJA DE ASENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ALUMNADO

VERSIÓN 1. ALUMNADO DE LAS AULAS DE REFERENCIA



FORMULARIO PARA EL ASENTIMIENTO INFORMADO DE MENORES

¡Hola! Me llamo Pilar Arnaiz. Soy investigadora de la Universidad de Murcia y estamos haciendo un estudio sobre tu aula.

Me gustaría que participaras con nosotros en este estudio porque tu opinión es importante.

Con la ayuda de tu maestro, queremos hacerte unas preguntas muy sencillas sobre tu aula.

Tu nombre y lo que anotes en ella solo lo sabremos tú y los investigadores.

Es posible que alguna persona adulta que no conoces entre en tu aula.

Tu participación puede hacer que te canses o que te aburras.

Pero, si no te gusta la tarea o te cansas y aburres, puedes decirle a tu maestro/a que no quieres hacerla y nadie te va a llamar la atención y nadie se va a enfadar contigo por eso.

Teniendo todo eso en cuenta:

¿Quieres participar en este estudio?

Sí

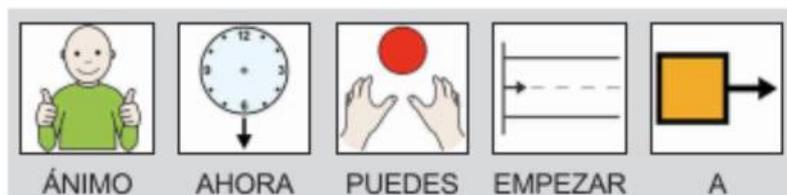
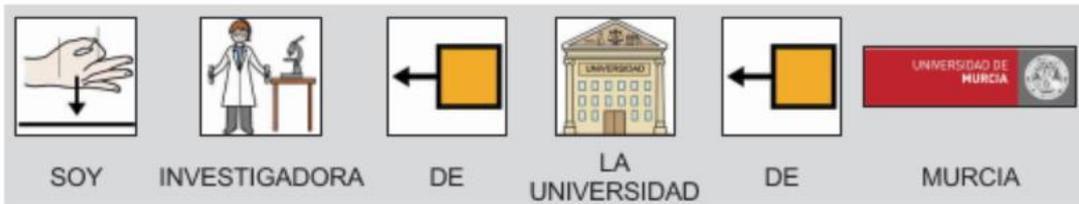
No

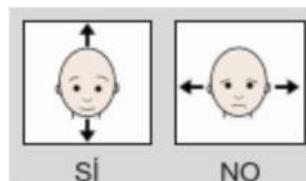
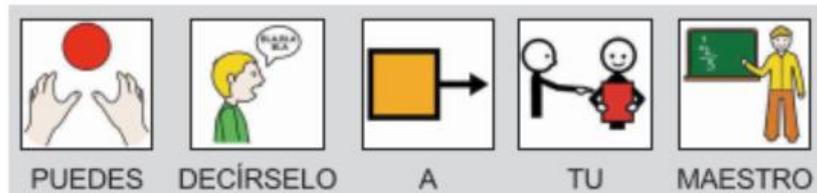
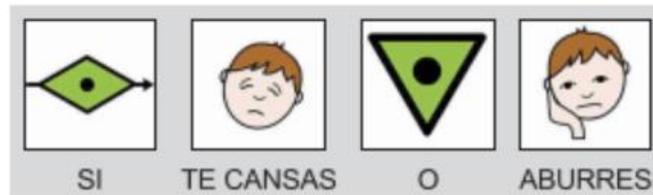
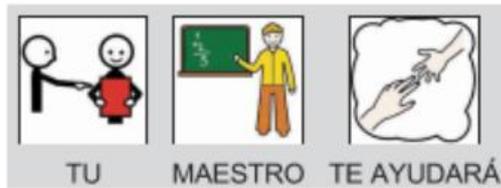
En _____, a _____ de _____ de 20__.

VERSIÓN 2. ALUMNADO DE LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS



FORMULARIO PARA EL ASENTIMIENTO INFORMADO DE MENORES





_____, a _____ de _____ de 20 ____

Firmado: En nombre del equipo investigador, Pilar Arnaiz Sánchez

ANEXO 3. CUESTIONARIO PARA VALORAR LAS AULAS ABIERTAS DE LA REGIÓN DE MURCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE SU ALUMNADO



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Cuestionario para valorar las Aulas Abiertas de la Región de Murcia desde la perspectiva de su alumnado

A continuación se presenta un cuestionario cuya finalidad es la valoración del Aula Abierta como medida específica desde la perspectiva de su alumnado. Dadas las características de los estudiantes escolarizados en estas aulas, solicitamos su colaboración como tutor para la cumplimentación del mismo.

Este cuestionario consta de 31 preguntas agrupadas en tres dimensiones: aula abierta, aula de referencia y participación/relación social. Su respuesta varía (Si/No; elección; descripción), según el tema abordado.

Nuestro objetivo es hacer un cuestionario lo más comprensible posible para sus alumnos, por ello, en caso de considerarlo necesario, puede sustituir las imágenes o pictogramas propuestos, por aquellos que emplee usted en su aula.

Su colaboración es necesaria para poder llevar a cabo esta investigación. Le agradecemos su implicación.

IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

1.- CENTRO:

.....

2.- TIPO DE AULA ABIERTA:

General Específica (concrete tipo): _____

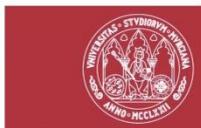
DATOS PERSONALES

1.- SEXO. SEÑALA CON UNA X.

NIÑO  NIÑA 

2.- EDAD:

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



3.- AÑOS DE PERMANENCIA DEL ALUMNO EN AULA ABIERTA:

- Es el primer curso Entre 2 y 3 cursos Entre 4 y 5 cursos
 Entre 6 y 10 cursos Más de 10 cursos

4.- RESPONDE AL CUESTIONARIO:

- El alumno/el alumno con ayuda El tutor en representación del alumno

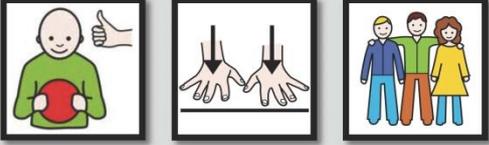
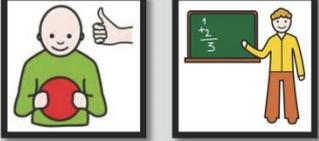
PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL AULA ABIERTA

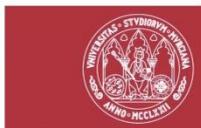
INCLUYA AQUÍ UNA IMAGEN DEL AULA SI LO CONSIDERA NECESARIO PARA FACILITAR LA COMPRESIÓN DEL ALUMNO

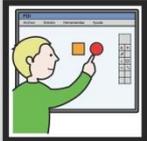
1.- ME GUSTA MI AULA		NO	SI
	Insertar fotografía del aula del alumno		

2.- ME GUSTA LA ASAMBLEA EN MI AULA		NO	SI
 			



<p>3.- ME GUSTA ESTAR CON LOS COMPAÑEROS</p> 	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>4.- ME GUSTAN LOS PROFESORES</p>  <p>(Puede personalizar con la foto del profesor/a para facilitar la comprensión del enunciado en caso de ser necesario)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>5.- ME GUSTA EL TRABAJO EN CLASE</p> 	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>6.- ME GUSTAN LAS SALIDAS AL ENTORNO</p> 	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 



7.- ME GUSTAN LAS TECNOLOGÍAS		NO	SI
   			

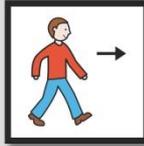
8.- ME GUSTAN LOS TALLERES		NO	SI
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> PERSONALIZAR CON IMÁGENES DE TALLER/ES A LOS QUE ASISTE EL ESTUDIANTE </div>		

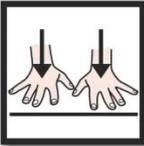
Preguntas destinadas al tutor del aula abierta

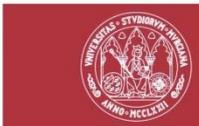
9.- EL ALUMNO SALE AL AULA DE REFERENCIA En caso de que el alumno no salga al aula de referencia, por favor, concrete los motivos:		NO	SI
10.- EL ALUMNO SALE AL AULA DE REFERENCIA:			
Con apoyo pedagógico del centro educativo	Con apoyo pedagógico de asociación	Acompañado por AT	Solo (sus capacidades lo permiten)
11.- A CUÁNTAS SESIONES SEMANALES SALE EL ALUMNO AL AULA DE REFERENCIA:			

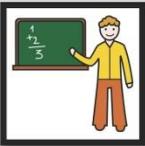


Entre 1 y 3	Entre 4 y 6	Entre 7 y 10	Más de 10
<p>PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL AULA DE REFERENCIA</p> <p>INCLUYA AQUÍ UNA IMAGEN DEL AULA DE REFERENCIA SI LO CONSIDERA NECESARIO PARA FACILITAR LA COMPRESIÓN DEL ESTUDIANTE</p>			

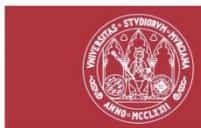
12.- ME GUSTA IR AL AULA DE REFERENCIA			NO	SI
		Insertar fotografía del aula		

13.- ME GUSTA ESTAR CON LOS COMPAÑEROS DEL AULA DE REFERENCIA			NO	SI
				

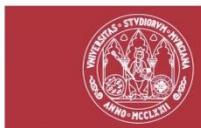


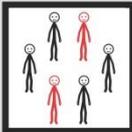
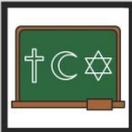
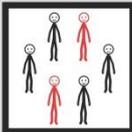
<p>14.- ME GUSTAN LOS PROFESORES DEL AULA DE REFERENCIA</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>(Puede personalizar con la foto del profesor/a para facilitar la comprensión del enunciado en caso de ser necesario)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
---	--	---

<p>15.- ME GUSTA IR A CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>(Puede incluir la foto del profesor/a –o imágenes afines- para facilitar la comprensión del enunciado)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>16.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE EDUCACIÓN FÍSICA</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

<p>17.- ME GUSTA IR A CLASE DE PLÁSTICA</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>(Puede incluir la foto del profesor/a –o imágenes afines- para facilitar la comprensión del enunciado)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>18.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE CLASE DE PLÁSTICA</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>19.- ME GUSTA IR A CLASE DE MÚSICA</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>(Puede incluir la foto del profesor/a –o imágenes afines- para facilitar la comprensión del enunciado)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>20.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE CLASE DE MÚSICA</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 



<p>21.- ME GUSTA IR A CLASE DE RELIGIÓN</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>(Puede incluir la foto del profesor/a para facilitar la comprensión del enunciado si lo considera necesario)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>22.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE LA CLASE DE RELIGIÓN</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>23.- ME GUSTA IR A CLASE DE IDIOMAS</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>(Puede incluir la foto del profesor/a para facilitar la comprensión del enunciado si lo considera necesario)</p>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>24.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE LA CLASE DE IDIOMAS</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 



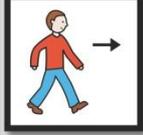
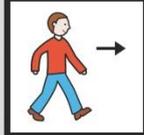
A continuación se presentan varios enunciados donde puede incluir aquellas áreas/asignaturas a las que salga el estudiante que no se hayan indicado anteriormente. En caso de que no salga a ninguna asignatura adicional, no es preciso que las cumplimente.

<p>25.- ME GUSTA IR A CLASE DE</p>  <div data-bbox="639 658 842 831" style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Insertar fotografía/picto del aula/área a la que salga el alumno </div>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>26.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE CLASE DE</p>  <div data-bbox="660 958 863 1131" style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Insertar fotografía/picto del aula/área a la que salga el alumno </div>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>27.- ME GUSTA IR A CLASE DE</p>  <div data-bbox="639 1279 842 1451" style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Insertar fotografía/picto del aula/área a la que salga el alumno </div>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
<p>28.- PARTICIPO CON LOS COMPAÑEROS DE CLASE DE</p>  <div data-bbox="660 1579 863 1751" style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Insertar fotografía/picto del aula/área a la que salga el alumno </div>	<p>NO</p> 	<p>SI</p> 



29.- JUEGO EN EL RECREO  		NO 	SI 
30.- JUEGO EN EL RECREO  			
SOLO	COMPAÑEROS AULA ABIERTA	COMPAÑEROS AULA REFERENCIA	TODOS
	Insertar fotografía del aula	Insertar fotografía del aula	
31.- EN EL RECREO ESTOY CONTENTO  		NO 	SI 



<p>32.- VOY A FIESTAS DE CUMPLEAÑOS DE COMPAÑEROS</p>				<p>NO</p> 	<p>SI</p> 
					
<p>33.- VOY A FIESTAS DE CUMPLEAÑOS DE COMPAÑEROS</p>					
					
<p>AULA ABIERTA</p>		<p>AULA DE REFERENCIA</p>		<p>TODOS</p>	
<p>Insertar fotografía del aula</p>		<p>Insertar fotografía del aula</p>			

OBSERVACIONES:



MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Facultad de Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

ANEXO 4. CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO DE REFERENCIA

VERSIÓN 1. CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN RELACIÓN A LAS AULAS ABIERTAS

Código de centro: _____

Queremos conocer tu opinión sobre las relaciones con los compañeros/as del aula abierta en tu clase y en el colegio. Es muy importante que seas sincero, y por eso tus respuestas serán privadas, solamente las conocerán tu maestro/a y los investigadores. Si lo deseas, puedes no participar. Marca con una X la opción elegida.

Para cualquier duda, levanta la mano.

MUCHAS GRACIAS. TU COLABORACIÓN ES MUY IMPORTANTE.

A. DATOS PERSONALES

1. Señala con una X si eres

-  Chico  Chica

2. Este año cursas:

- 1.º 2.º 3.º 4.º 5.º 6.º

3. Tienes algún hermano/a en el aula abierta:

- Sí No



POR FAVOR, SEÑALA CON UNA X LA OPCIÓN ELEGIDA.

1. Me gusta que el compañero/a del aula abierta venga a mi clase	 NO	 A VECES	 SI
2. Estar en clase con el compañero/a del aula abierta nos ayuda a tratarnos todos mejor	 NO	 A VECES	 SI
3. Estar con compañeros del aula abierta me hace ser respetuoso/a con personas que son diferentes a mí	 NO	 A VECES	 SI
4. Ayudamos a nuestros compañeros/as del aula abierta si es necesario	 NO	 A VECES	 SI
5. Me llevo bien con los compañeros/as del aula abierta	 NO	 A VECES	 SI
6. En clase me relaciono con el compañero/a del aula abierta	 NO	 A VECES	 SI
7. En el recreo me relaciono con los compañeros/as del aula abierta	 NO	 A VECES	 SI
8. Tengo amigos/as que están en las aulas abiertas	 NO	 A VECES	 SI
9. Realizamos actividades de grupo con el compañero/a del aula abierta	 NO	 A	 SI

		VECES	
10. El compañero/a del aula abierta participa en las actividades que hacemos en el aula	 NO	 A VECES	 SI
11. Los compañeros/as de las aulas abiertas participan en las actividades organizadas por el colegio como festivales y salidas o excursiones	 NO	 A VECES	 SI
12. Los profesores nos enseñan cómo trabajar con los compañeros/as del aula abierta	 NO	 A VECES	 SI
13. Los profesores reciben con alegría en clase al compañero/a del aula abierta	 NO	 A VECES	 SI
14. Los profesores ayudan a aprender al compañero/a que viene del aula abierta	 NO	 A VECES	 SI

Muchas gracias por tu colaboración



VERSIÓN 2. CUESTIONARIO DIRIGIDO AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN RELACIÓN A LAS AULAS ABIERTAS

Código de centro: _____

Queremos conocer tu opinión sobre las relaciones con los compañeros/as del aula abierta en tu clase y en el colegio. Es muy importante que seas sincero, y por eso tus respuestas serán privadas, solamente las conocerán tu maestro/a y los investigadores. Si lo deseas, puedes no participar. Marca con una X la opción elegida.

Para cualquier duda, levanta la mano.

MUCHAS GRACIAS. TU COLABORACIÓN ES MUY IMPORTANTE.

A. DATOS PERSONALES

1. Señala con una X si eres

Chico Chica

2. Este año cursas:

1.º 2.º 3.º 4.º

3. Tienes algún hermano/a en el aula abierta:

Sí No

POR FAVOR, SEÑALA CON UNA X LA OPCIÓN ELEGIDA.

1. Me gusta que el compañero/a del aula abierta venga a mi clase	NO	A VECES	SI
2. Estar en clase con el compañero/a del aula abierta nos ayuda a tratarnos todos mejor	NO	A VECES	SI
3. Estar con compañeros del aula abierta me hace ser respetuoso/a con personas que son diferentes a mí	NO	A VECES	SI

4. Ayudamos a nuestros compañeros/as del aula abierta si es necesario	NO	A VECES	SI
5. Me llevo bien con los compañeros/as del aula abierta	NO	A VECES	SI
6. En clase me relaciono con el compañero/a del aula abierta	NO	A VECES	SI
7. En el recreo me relaciono con los compañeros/as del aula abierta	NO	A VECES	SI
8. Tengo amigos/as que están en las aulas abiertas	NO	A VECES	SI
9. Realizamos actividades de grupo con el compañero/a del aula abierta	NO	A VECES	SI
10. El compañero/a del aula abierta participa en las actividades que hacemos en el aula	NO	A VECES	SI
11. Los compañeros/as de las aulas abiertas participan en las actividades organizadas por el colegio como festivales y salidas o excursiones	NO	A VECES	SI
12. Los profesores nos enseñan cómo trabajar con los compañeros/as del aula abierta	NO	A VECES	SI
13. Los profesores reciben con alegría en clase al compañero/a del aula abierta	NO	A VECES	SI
14. Los profesores ayudan a aprender al compañero/a que viene del aula abierta	NO	A VECES	SI

Muchas gracias por tu colaboración

